

Universidade de Lisboa

Instituto de Educação



Esta é a madrugada que eu esperava:

desenvolvimento da identidade cultural através do retrato

Ana Cristina Rodrigues Prazeres

Mestrado em Ensino de Artes Visuais

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada

orientado pela Professora Doutora Ana Isabel Tudela de Sousa

2019

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente relatório. Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática do plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta e de Boas Práticas da Universidade de Lisboa

Universidade de Lisboa, __ de outubro de 2019

Ana Cristina Rodrigues Prazeres

AGRADECIMENTOS

À professora orientadora, Doutora Ana Isabel Sousa da Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, pela disponibilidade, esclarecimentos prestados e sugestões pertinentes e enriquecedoras.

Ao professor cooperante e coordenador do departamento de Artes Visuais da Escola Secundária Cacilhas-Tejo, António Moreira, por estar sempre disponível a apoiar, partilhar conhecimentos, experiências e ideias. Foram várias os ensinamentos que transmitiu, sempre com boa vontade e boa disposição.

À professora titular da disciplina de Oficina de Artes, Ana Cristina Simões, pela colaboração, ajuda, partilha e disponibilidade,

Aos alunos da turma 12º H do Curso de Artes Visuais, pelo empenho e entusiasmo com que realizaram o projeto.

À Escola Secundária Cacilhas-Tejo, por me permitir realizar a minha prática de ensino supervisionada e disponibilizar recursos e meios para o fazer.

Aos restantes colegas do departamento de Artes Visuais por me receberem como colega, mas em particular à professora Tânia Matos, que orientou a utilização do material fotográfico.

Aos meus colegas do mestrado em Artes Visuais pelo companheirismo e partilha durante estes dois anos, em especial à Inês Lima por se ter tornado uma amiga e um grande apoio.

O agradecimento mais especial é para a minha família, à minha mãe, ao meu marido e aos meus filhos, pelo apoio incondicional, sem eles não teria sido possível realizar esta etapa do meu percurso académico e profissional.

RESUMO

Neste relatório é realizada uma descrição e reflexão crítica do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, realizada no ano letivo de 2018/2019, na disciplina de Oficina de Artes do 12º ano do curso de Artes Visuais, da Escola Secundária Cacilhas-Tejo, Concelho de Almada.

A fim de responder à proposta da Câmara Municipal de Almada, de participar na exposição coletiva, comemorativa do 25 de abril, foi idealizado um projeto de fotografia denominado *Esta é a madrugada que eu esperava*, no qual os alunos estudaram alguns artistas portugueses, que se destacaram pela persistência da vida e pensamento em liberdade, numa época opressiva. Recriaram as imagens destes artistas, selecionando roupas e adereços que os identificassem e criando cenários dos lugares que estes frequentavam. Os alunos assumiram o papel dos artistas, realizando duas fotografias: uma retratando o artista antes do 25 de abril de 1974 e outra idealizando o artista a viver a sua juventude na atualidade, com as mesmas características de personalidade, mas sem ser sujeito ao regime de opressão.

Foram trabalhadas as técnicas de desenho, pintura, fotografia e intervenção em espaços culturais, utilizando a metodologia de trabalho de projeto. Os objetivos principais desta ação foram desenvolver conhecimentos e competências no domínio da fotografia e da identidade cultural coletiva e perceber de que forma a participação em oficinas e eventos externos à escola favorece a motivação dos alunos. No final, pudemos constatar que os alunos se mostraram capazes de utilizar corretamente a maioria do material fotográfico. Conseguimos perceber que, o facto de os alunos terem participado numa oficina na Casa da Cerca e o facto do seu trabalho ter sido exposto na Galeria Municipal contribuíram muito para a motivação e empenho de todos. Durante o processo, não foi observável uma construção de identidade cultural coletiva, o que nos leva a refletir e reconsiderar as dinâmicas promovidas. Uma maior abertura ao diálogo e uma mais frequente discussão do tema, a visualização de filmes ou a ida a exposição poderão contribuir nesse sentido.

Palavras-chave: Artes Visuais; Cultura Visual; Fotografia; Retrato; Identidade; Oficina de Artes; Ensino Artístico.

ABSTRACT

The present report describes and critically reflects the work developed within the Supervised Teaching Practice, an integral component of the Master in Visual Arts Teaching. During the academic year 2018/2019, this Supervised teaching Practice aimed the Art Workshop class of the Visual Arts curriculum, Senior year, at Cacilhas-Tejo High School, Almada.

In order to answer Almada City Council's proposal to participate in the April's 25th collective exhibition, the photography project "This is the dawn I expected" allowed the students to study some Portuguese artists acknowledged as free thinkers during an oppressive period in the Portuguese history. The students recreated the images of those artists, selecting clothes and props that identified them and creating scenarios of the places they frequented. Through two photographs, students took on the role of the artists: one depicting the artist before April's 25th, 1974; another idealizing the artist living their youth nowadays, with the same personality characteristics, but without being subject to the oppression regime.

Using the working project methodology, drawing, painting, photography and intervention in cultural spaces techniques were used. The main objectives of this action were developing knowledge and skills in the field of photography, collective cultural identity and understanding how participation in workshops and events outside the school favour the motivation of students. In the end, we found that the students were able to use most of the photographic material correctly. We also realized that the students participation in Casa da Cerca's workshop and seeing their work exhibited in the municipal gallery was a great contribution for their motivation and commitment. Throughout the process, the construction of a collective cultural identity was not observed, which leads us to reflect and reconsider the dynamics promoted. Greater openness to dialogue and more frequent discussion of the topic, watching movies or going to the exhibition can contribute to this.

Keywords: Visual Arts; Visual Culture; Photography; Portrait; Identity; Arts Workshop; Artistic Teaching

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	III
RESUMO	IV
ABSTRACT	V
ANEXOS DIGITAIS.....	X
ÍNDICE FIGURAS.....	XI
ÍNDICE TABELAS	XVI
LISTA DE SIGLAS	XVI
INTRODUÇÃO	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
1.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	3
1.1.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE	5
1.1.2. A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO FORMAL E INFORMAL	7
1.1.3. A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO ARTÍSTICO	10
1.1.4. A AVALIAÇÃO NO ENSINO ARTÍSTICO	11
1.2. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	12
1.2.1. PERFIL DO PROFESSOR.....	14
1.2.2. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO PARA A MOTIVAÇÃO	17
1.3. MODELO INTERATIVO	18
1.3.1. TRABALHO DE PROJETO	19
1.4. A FOTOGRAFIA.....	20

1.4.1.	O RETRATO FOTOGRÁFICO.....	23
1.4.2.	TÉCNICA FOTOGRÁFICA.....	24
1.5.	CULTURA VISUAL	29
1.6.	O MÉTODO SOCIOLÓGICO.....	32
2.	ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.	35
2.1.	A CIDADE DE ALMADA	35
2.1.1.	CONTEXTO GEOGRÁFICO.....	35
2.1.2.	ALMADA, CIDADE DA CULTURA E DAS ARTES.....	35
2.1.3.	ALMADA, CIDADE EDUCADORA	36
2.2.	ESCOLA SECUNDÁRIA CACILHAS-TEJO	38
2.2.1.	BREVE HISTÓRIA	38
2.2.2.	CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR	39
2.2.3.	ORGANIZAÇÃO.....	40
2.2.4.	INSTALAÇÕES.....	41
2.2.5.	PLATAFORMAS DIGITAIS	42
2.3.	OFERTA EDUCATIVA DA ESCT	43
2.3.1.	GRUPO DE ARTES VISUAIS: DOCENTES.....	44
2.3.2.	GRUPO DE ARTES VISUAIS: ATIVIDADES	46
2.3.3.	GRUPO DE ARTES VISUAIS: EQUIPAMENTO E SALAS.....	47
2.3.4.	GRUPO DE ARTES VISUAIS: CURSOS	49
2.3.5.	CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	52

2.4. A CASA DA CERCA	54
2.4.1. O SERVIÇO EDUCATIVO.....	56
3. ESTA É A MADRUGADA QUE EU ESPERAVA: PROJETO EM OFICINA DE ARTES, 12º ANO.....	58
3.1. APRESENTAÇÃO.....	58
3.2. OBJETIVOS.....	58
3.3. METODOLOGIA DE ENSINO.....	60
3.4. ORGANIZAÇÃO.....	62
3.5. CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO	63
3.5.1. MEMÓRIA DESCRITIVA	63
<i>Exercício exploratório - 4 dezembro 2018</i>	<i>63</i>
<i>1ª aula - 11 dezembro 2018</i>	<i>65</i>
<i>2ª aula – 8 de janeiro</i>	<i>70</i>
<i>3ª aula – 15 de janeiro</i>	<i>74</i>
<i>4ª aula – 22 janeiro</i>	<i>77</i>
<i>5ª aula – 29 janeiro</i>	<i>80</i>
<i>6ª aula – 5 fevereiro</i>	<i>82</i>
<i>7ª e 8ª aulas – 12 e 19 fevereiro</i>	<i>83</i>
<i>9ª aula – 26 fevereiro</i>	<i>85</i>
<i>10ª e 11ª aulas – 12 e 19 março</i>	<i>86</i>
<i>12ª aula – 26 março.....</i>	<i>89</i>
<i>13ª aula – 2 abril</i>	<i>90</i>

<i>Montagem da Exposição - 23 abril</i>	91
<i>Inauguração da Exposição – 24 abril</i>	91
3.6. TRABALHOS FINALIZADOS	94
3.7. AVALIAÇÃO	108
4. ANÁLISE E REFLEXÃO	111
4.1. OBSERVAÇÃO DAS AULAS	111
4.2. TRABALHOS DOS ALUNOS.....	112
4.3. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NO PROJETO	115
4.4. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA UT	116
CONCLUSÃO	122
BIBLIOGRAFIA	126

ANEXOS DIGITAIS

Anexo 1 – Questionário Caracterização de Turma

Anexo 2 – Planificação Anual de Oficina de Artes

Anexo 3 – Planificação da Unidade de Trabalho

Anexo 4 – Enunciado Exercício Exploratório

Anexo 5 – Questionário Referências artísticas

Anexo 6 – Apresentação PPT da Unidade de Trabalho

Anexo 7 – Enunciado do trabalho “Rostos da Liberdade”

Anexo 8 – Apresentação PPT Princípios da Fotografia

Anexo 9 – Guião de Fotografias

Anexo 10 - Autorização de utilização de Imagem

Anexo 11 – Layout da Exposição

Anexo 12 – Planta da Exposição

Anexo 13 – Tríptico da Exposição

Anexo 14 – critérios Específicos de Classificação

Anexo 15 – Tabela de Avaliação em Excel

Anexo 16 – Questionário de Avaliação da UT

Anexo 17 – Relatório do Professor Cooperante

ÍNDICE FIGURAS

Figura 1 - Instalações provisórias da Escola Secundária de Cacilhas, 1992 (Penha, 2012)	38
Figura 2 - Organigrama dos Órgãos de Gestão da ESCT (Penha, 2012)	40
Figura 3 - Planta da ESCT (Penha, 2012).....	41
Figura 4 - Fachada ESCT, fonte própria (2018)	42
Figura 5 - Plataforma Inovar.....	43
Figura 6 - Sala B10 (fonte própria, 2017).....	48
Figura 7 - Plano de estudos do Curso Profissional de Design Gráfico.....	50
Figura 8 - Matriz curricular do Curso de Artes Visuais	51
Figura 9 - Gráfico da resposta ao questionário de caracterização de turma	53
Figura 10 - Gráfico da resposta ao questionário de caracterização de turma	54
Figura 11 - Casa da Cerca, edifício principal (fonte própria, 2018).....	55
Figura 12 - Organização da UT pelo método de trabalho de projeto	61
Figura 13 - Enunciado do exercício exploratório	64
Figura 14 - Apresentação da UT.....	66
Figura 15 - Enunciado da UT	67
Figura 16 - Exemplo de moodboard	69
Figura 17 - Exemplo de Moodboard.....	69
Figura 18 - Pesquisa dos artistas, BECRE (fonte própria, 2018)	70
Figura 19 - Exercício de autorrepresentação, 2019	71

Figura 20 - Exercício de autorrepresentação, 2019	72
Figura 21 - Construção do <i>moodboard</i> (fonte própria, 2019).....	73
Figura 22 - <i>Moodboard</i> sobre Helena Almeida (fonte própria, 2019).....	73
Figura 23 - <i>Moodboard</i> sobre Paula Rego, 2019.....	74
Figura 24 - Alunos na exposição "A Luta Continua", Casa da Cerca (fonte própria, 2019).....	75
Figura 25 - Aluna a experimentar a câmara de grande formato, Casa da Cerca (fonte própria, 2019)	75
Figura 26 - Oficina de retrato com câmaras de desenhar, Casa da Cerca (fonte própria, 2019).....	76
Figura 27 - Imagem obtida dentro da câmara de desenhar, Casa da Cerca (fonte própria, 2019).....	76
Figura 28 - Oficina de retrato com câmaras de desenhar, Casa da Cerca (fonte própria, 2019).....	77
Figura 29 - Material utilizado na aula (fonte própria, 2019)	78
Figura 30 - <i>Powerpoint</i> sobre Princípios da Fotografia (fonte própria, 2019) .	79
Figura 31 - Alunas a experimentar a luz e os refletores (fonte própria,2019)..	79
Figura 32 - Alunas a testar enquadramentos e ângulos de visão (fonte própria, 2019).....	80
Figura 33 - Laboratório de Fotografia, ESCT (fonte própria, 2019)	81
Figura 34 - Fotogramas e ampliação realizados pelos alunos (fonte própria, 2019).....	81
Figura 35 - Alunos a trabalhar no refeitório (fonte própria, 2019).....	82
Figura 36 - Aluna a trabalhar na sala de aula (fonte própria, 2019)	83

Figura 37 - Aluna a pintar o cenário (fonte própria, 2019)	84
Figura 38 - Percurso do trabalho realizado por uma aluna (fonte própria, 2019)	86
Figura 39 - <i>Making off</i> sessão fotográfica (fonte própria, 2019).....	87
Figura 40 - <i>Making off</i> sessão fotográfica (fonte própria, 2019).....	88
Figura 41 - <i>Making off</i> sessão fotográfica (fonte própria, 2019).....	88
Figura 42 - Montagem dos trabalhos nas molduras (fonte própria, 2019)	89
Figura 43 - Primeira perceção do resultado do projeto (fonte própria, 2019) ..	90
Figura 44 - <i>Layout</i> da exposição.....	91
Figura 45 - Entrada da Exposição "Rostos da Liberdade", Oficina da Cultura (fonte própria, 2019)	92
Figura 46 - Alunos a ver os seus trabalhos na exposição (fonte própria, 2019)	92
Figura 47 - Turma do 12º H na exposição (Ana Sousa, 2019)	93
Figura 48 - Trabalho sobre Júlio Pomar, Aluno A, 2019	94
Figura 49 - Trabalho sobre Maria de Lourdes Ribeiro - Maluda, Aluno B, 2019	95
Figura 50 - Trabalho sobre Sophia de Mello Breyner, Aluno C, 2019	96
Figura 51 - Trabalho sobre Vieira da Silva, Aluno D, 2019.....	97
Figura 52 - Trabalho sobre Abel Salazar, Aluno E, 2019	98
Figura 53 - Trabalho sobre Paula Rego, Aluno F, 2019.....	99
Figura 54 - Trabalho sobre Helena Almeida, Aluno G, 2019	100

Figura 55 - Trabalho sobre Romeu Correia, Aluno H, 2019	101
Figura 56 - Trabalho sobre Natália Correia, Aluno I, 2019.....	102
Figura 57 - Trabalho sobre Abel Manta, Aluno J, 2019	103
Figura 58 - Trabalho sobre Maria Teresa Horta, Aluno K, 2019	104
Figura 59 - Trabalho sobre Fernando Lopes Graça, Aluno L, 2019.....	105
Figura 60 - Trabalho sobre Maria Lamas, Aluno M, 2019.....	106
Figura 61 - Trabalho sobre Daciano Costa, Aluno N, 2019	107
Figura 62 Trabalho sobre Vieira da Silva.....	113
Figura 63 - Trabalho sobre Maria Teresa Horta	113
Figura 64 - Trabalho sobre Romeu Correia	114
Figura 65 - Trabalho sobre Abel Salazar	114
Figura 66 - Trabalho sobre Daciano Costa	114
Figura 67 - Gráfico das classificações finais do 2º período em Oficina de Artes	115
Figura 68 - Gráfico com a avaliação dos vários parâmetros.....	116
Figura 69 - Inquérito de Avaliação da UT	116
Figura 70 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - Tens interesse por fotografia?	117
Figura 71 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - Tinhas conhecimento dos conceitos de fotografia apresentados na aula?	118
Figura 72 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - O que achaste da experiência de fazer estes trabalhos?	119

Figura 73 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - Como classificas o teu interesse e empenho nas várias fases do trabalho?.....	119
Figura 74 - Respostas dos alunos.....	120
Figura 75 - Respostas dos alunos.....	121

INDICE TABELAS

Tabela 1 - Escolas públicas de Almada com oferta artística.....	37
Tabela 2 - Docentes e respetiva qualificação	45
Tabela 3 - Distribuição das disciplinas por cursos e anos	46
Tabela 4 - Calendarização do projeto.....	63
Tabela 5 - Instrumentos e critérios de avaliação	110

LISTA DE SIGLAS

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

DGE – Direcção Geral da Educação

CMA – Câmara Municipal de Almada

ESCT – Escola Secundária Cacilhas Tejo

BECRE – Biblioteca Escolar e Centro de Recursos Educativos

PE – Projeto Educativo

SE – Serviço Educativo

UT – Unidade de Trabalho

INTRODUÇÃO

O presente estudo refere-se ao relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Secundária Cacilhas-Tejo, no Concelho de Almada. Esta prática realizou-se numa turma de 12º ano do curso científico-humanístico de Artes Visuais, na disciplina de Oficina de Artes, durante o 2º período do ano letivo de 2018-2019.

Durante este período, os alunos desenvolveram um projeto denominado *Esta é a madrugada que eu esperava*, que consistiu na realização de trabalhos fotográficos para integrar uma exposição coletiva comemorativa do 25 de Abril, organizada pela Câmara Municipal de Almada, cujo tema foi *Rostos da liberdade*.

O presente relatório está dividido em cinco partes:

No primeiro capítulo é feito um enquadramento teórico dos temas estudados e trabalhados neste relatório. Recorrendo a autores como Fernando Hernández, Arthur Efland, John Dewey, Ana Mae Barbosa e Paulo Freire, começamos por debruçar-nos sobre o que é a educação artística e como esta está presente no currículo português. De seguida, abordámos o desenvolvimento da criatividade, a importância do ensino não formal, a utilização das TIC e a avaliação no ensino artístico. Exploramos os paradigmas da educação artística, o perfil do professor, a relação professor/aluno, o modelo interativo e o trabalho de projeto. Tendo em conta que o projeto desenvolvido foi na área da fotografia, fazemos, ainda neste capítulo, uma breve contextualização histórica da fotografia, exploração do retrato fotográfico e da técnica fotográfica abordada nas aulas com os alunos. Neste ponto, baseamo-nos em autores como Rocha de Sousa, Gabriel Bauret, Michael Langford e António Sena. Finalizamos este primeiro capítulo, baseando-nos em Fernando Hernández, Armando Vilas-boas, Ana Mae Barbosa e Arnold Hauser, para definir a cultura visual, qual a sua importância no ensino artístico e a utilização do método sociológico no estudo da arte.

No segundo capítulo, é feito um enquadramento do contexto onde decorreu a prática pedagógica: a cidade de Almada, a Escola Secundária Cacilhas-Tejo, o grupo de artes visuais da escola, a turma do 12º H e a Casa da Cerca.

Segue-se, no terceiro capítulo, a explicação da toda a unidade de trabalho, os seus objetivos e metodologias pedagógicas utilizadas. Nesta parte do relatório, são descritas as aulas lecionadas, apresentados os trabalhos dos alunos e especificada a avaliação realizada.

No quarto e último capítulo, fazemos uma análise e reflexão da ação implementada, recorrendo às notas registadas durante a observação direta das aulas e aos trabalhos desenvolvidos. Por fim, refletimos ainda acerca da avaliação sumativa dos alunos e analisamos o inquérito de avaliação feito aos alunos.

Na conclusão do relatório, estes dados são cruzados com os objetivos propostos inicialmente, elaborando hipóteses, conclusões e reconhecendo as limitações do estudo e possíveis alterações.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Educación Artística (destinada a la educación de todos los individuos, y por tanto vinculada al nacimiento de la escolaridad para todos)

Hernández, 2002:116

Ao consultarmos os documentos oficiais que regulam o ensino em Portugal, encontramos várias referências à educação artística e à sua importância. Na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº46/86 de 14 de outubro) a arte é aceite como sendo essencial na formação integral do indivíduo, passando assim a integrar os currículos de todos os níveis de ensino, através de áreas disciplinares que proporcionem o desenvolvimento de imaginação, sensibilidade estética e capacidade de expressão, de uma forma lúdica. No artigo 9º da mesma lei, podemos verificar que os objetivos gerais do ensino secundário centram-se mais ao nível do desenvolvimento da cultura e referências artísticas, conhecimento do percurso da arte e aperfeiçoamento da expressão.

Apesar de na LBSE (1986) ter sido referida a necessidade de implementação da educação artística transdisciplinar, só em 1990, através do DL nº344/90 de 2 de novembro, é definida e regulamentada a educação artística no sistema escolar:

O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano.

No mesmo documento é também referido que a educação artística deve ser abordada «(...) nas suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extra-escolar» (DL nº344/90), estabelecendo vários objetivos como:

- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística;
- b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas;
- c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
- d) Fomentar

práticas artísticas individuais e de grupo; e) Detectar aptidões específicas em alguma área artística; f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional; g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes; h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico (DL n.º344/90, artigo 2.º)

No entanto, nos últimos vinte anos, houve uma redução significativa da oferta de disciplinas artísticas nas escolas e da sua carga horária, valorizando-se mais as disciplinas científicas, facto que pode ser verificável nas matrizes curriculares (DGE, 2019).

Apesar de ainda ser desvalorizada, a educação artística assume extrema importância para o desenvolvimento pessoal. Como refere Read (2010:266), a base da riqueza intelectual e moral está numa integração de todos os sentidos que permitem perceber o mundo em todas as suas formas. É ainda essencial para o desenvolvimento do sentido criativo e artístico pois, como afirma Vygotsky (2012:24), a imaginação é «fundamento de toda a atividade criadora, manifesta-se de igual modo em todos os momentos da vida cultural, permitindo a criação artística, científica e tecnológica».

A educação artística constitui uma vertente importante para o desenvolvimento íntegro do ser humano, proporcionando vivências e oportunidades de experimentação, imprescindíveis a todos, independentemente da sua área de formação (direito, economia, medicina, entre outras). «(...) a imaginação e a criatividade articulam-se com a experiência individual. No sentido mais lato, a imaginação e a criatividade estão em qualquer dos âmbitos da vida dos indivíduos: nos mundos da cultura, artes, técnica e ciência» (Fróis, 2012:12).

Para poder responder às exigências do mundo atual é necessário definir novas estratégias, nomeadamente no ensino artístico. Esta operacionalização passa, segundo Maria João Brilhante (2007), por várias etapas: começar por despertar a curiosidade, a seguir cultivar a necessidade da experiência artística de modo a conduzir os jovens a atitudes mais responsáveis, como querer estudar e investigar, querer fazer e praticar. Para que estas tarefas sejam bem realizadas, desenvolvendo as capacidades propostas, o professor tem de saber orientar os alunos nas suas atividades e aprendizagens.

1.1.1. A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE

Ao pesquisar o que é a criatividade, encontra-se várias definições. Pietro, Soto e Vidal (2013) definem criatividade como «uma capacidade de produzir novas ideias e/ou interligá-las com construtos já aprendidos, concebendo produtos originais e/ou soluções que são essenciais para a sociedade».

Definir o conceito de criatividade não é fácil, pois essa definição pode variar dependendo da área e do grupo social a que nos estamos a referir. Aplicando a criatividade à educação, esta pode ser percebida de formas diferentes:

Os professores de arte valorizam a imaginação e a originalidade, a abundância e a vontade de experimentar ideias novas (...) os professores de filosofia, a capacidade de jogar imaginativamente com noções e combinações de ideias (...) professores de física valorizam elementos da criatividade como a invenção; capacidade de encontrar ordem no caos; questionação dos princípios básicos (...) os professores de gestão valorizam a capacidade de encontrar e explorar novas ideias vendáveis. (Nogueira & Bahia, 2006.:52).

O desenvolvimento da criatividade fornece ferramentas para a capacidade de descobrir problemas, e não só a de os resolver, o que permite a invenção de novos objetos, curas para doenças ou melhorias na vida dos seres humanos. Assim, independentemente da sua definição, a criatividade é atualmente vista como uma capacidade essencial, tanto que é uma das áreas de competência referidas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*: «As competências na área de Pensamento criativo envolvem gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários» (ME/DGE, 2017:24).

Também Vygotsky destaca um papel importante à criatividade e imaginação, atribuindo-lhes

(...) uma função muito importante no comportamento e o desenvolvimento humanos, transforma-se em meio para o alargamento da experiência do homem, porque, deste modo, ele poderá imaginar o que nunca viu; poderá, a partir da descrição do outro, representar para si também a descrição daquilo que na sua própria experiência pessoal não existiu, que não está limitado pelo círculo e fronteiras estritas da sua própria experiência, mas pode também ir para além das

suas fronteiras, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica e social de outros. Sob esta forma, a imaginação é condição absolutamente necessária de quase toda a atividade intelectual do homem. (Vygotsky, 2012:36)

Gardner (2002) afirma ainda que, como o ser humano é um todo e tem várias capacidades distintas, existem nove tipos de inteligência e

sublinha a relação dialética entre criatividade e inteligência, assinalando que uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas, capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínas que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas. Por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo (Valqueresma & Coimbra, 2013:139).

Faz então sentido que sejam proporcionadas a todos os indivíduos oportunidades de desenvolver a sua criatividade e, conseqüentemente, a capacidade de encontrar e resolver problemas, inovar e inventar. Estas capacidades irão permitir que se compreenda e questione o que nos rodeia, mantendo a curiosidade e vontade de aprender descobrindo. Valqueresma & Coimbra (2013) mencionam que Piaget

ressalta a relação entre criatividade e imaginação, assinalando que ambas se constituem como instrumentos fundamentais para a criança conseguir compreender os elementos do meio que a rodeia e que não consegue explicar. Será neste espaço que a educação artística poderá ocupar um lugar de destaque, permitindo à criança o exercício da criatividade e da imaginação como forma de alcançar uma compreensão mais clara da realidade (2013:141).

Por esse motivo, o ensino artístico, sendo uma área que desenvolve a capacidade criativa, deve ser valorizado e integrado nas outras áreas curriculares. No ensino não podem ser somente valorizados os domínios científicos, pois assim não se irá proporcionar o desenvolvimento global dos alunos:

A tónica deve ser antes na criatividade, isto é, na produção de ideias novas poderosas sobre os vários domínios do conhecimento científico, tecnológico, artístico e humanístico. O desenvolvimento da sociedade não se pode cingir meramente à reprodução de conhecimentos. Tem de se investir na sua produção (Nogueira & Bahia, 2006:48).

Para finalizar, é importante referir que as estratégias devem ser sempre aliadas a um processo de ensino/aprendizagem que privilegie essencialmente a experiência e a descoberta dos alunos, deixando o professor de ser um mero transmissor de conhecimentos e passando a ser um facilitador de aprendizagens, que orienta os alunos no seu processo de pesquisa e descoberta.

1.1.2. A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO ENSINO FORMAL E INFORMAL

A par de um ensino mais experiencial, que respeita o ritmo e as motivações das crianças, devemos coadjuvar a arte com as áreas científicas, para obtermos maior sucesso escolar, tanto cognitivo, como emocional. Esta transversalidade é descrita no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME/DGE, 2017), no qual é referido que todas as áreas, curriculares e não curriculares, são importantes e promovem o desenvolvimento dos vários domínios de competência, de natureza «cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática». Essas mesmas competências «envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos» (ME/DGE, 2017:9).

Esta correlação entre todas as áreas curriculares e não curriculares poderá ser a forma de atingir um dos objetivos da educação, referido na LBSE (1986):

Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação de caráter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Lei de Bases, 1986, Art. 3ºb)

Apesar de a escola ter um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo, «considera-se que [esta] não pode ser o único lugar de educação e que outros agentes e organizações com outras finalidades devem ter um papel importante e reconhecido na educação de todos» (Charréu & Vohlgemuth, 2018:400). Como referem Charréu & Vohlgemuth (2018), grande parte das aprendizagens realizadas pelos indivíduos é feita fora do ambiente escolar, sendo utilizada várias vezes «a imagem do iceberg na qual a

parte visível corresponderia às aprendizagens realizadas em situação escolar e a parte submersa às aprendizagens» (2018:400).

Devido à importância atribuída ao ensino não formal, museus, galerias e os seus serviços educativos procuram ir ao encontro das necessidades da sua comunidade, proporcionando momentos de fruição de obras artísticas e de contemplação do seu património cultural, histórico e artístico (Charréu & Vohlgemuth, 2018:401-402).

Desta forma, tornam-se serviços de especial importância para toda a comunidade e excelentes parceiros de todos os educadores, artísticos e não só.

A educação é o ponto central de toda a actividade dos museus. Não hesito em dizer que a educação e a promoção da aprendizagem são o principal objectivo dos museus. Digo mais, a educação é a única razão de ser dos museus (Fleming, 2002:21).

O objetivo destes espaços não deve ser o de criar observadores passivos, mas sim proporcionar momentos apelativos de reflexão. Para isso, deverão ser promovidas atividades interativas, que fomentem o contato direto dos seus visitantes com as obras de arte e o seu contexto, originando reações e sensações.

As crianças e os jovens gostam de visitar os museus em que é possível uma maior interacção com os objectos e o diálogo com os seus pares. Este gosto radica na obtenção de uma satisfação e do reforço positivo do próprio meio em que se encontram. (...) estes momentos são uma ocasião única para o desenvolvimento de comportamentos intrinsecamente motivados, a partir do jogo e das interacções sociais positivas (Fróis, 2008:68).

Sendo o processo de ensino/aprendizagem um produto das inquietações e motivações das crianças e jovens, a aprendizagem deverá decorrer através de experiências epistemológicas e interações constantes com o meio em que estão inseridos. Assim, todos os conhecimentos prévios e vivências pessoais irão influenciar a forma como cada um apreende aquilo que vê e faz nestes espaços.

Todos os indivíduos chegam ao museu com uma série de interesses e motivações prévias, baseadas na sua experiência de vida, na sua idade, nos seus conhecimentos, na sua posição social, económica e cultural, que, no seu conjunto, irão necessariamente estruturar e enquadrar as suas experiências dentro do museu e, naturalmente, as suas aprendizagens (Silva, 2006).

Esta aprendizagem por descoberta, baseada na curiosidade e motivação das crianças, permite-lhes que adquiram, além do conhecimento mais científico, oportunidade de se desenvolverem cognitivamente, de aprender com os seus erros, desenvolvendo o pensamento, o raciocínio, a capacidade de argumentação, de autoanálise e perseverança.

As crianças sentem alegria em explorar, investigar e expressar os seus sentimentos sobre o meio em que vivem. Possivelmente, o método mais adequado para desenvolver a consciência estética seja através do refinamento da sensibilidade dos jovens e do fortalecimento da sua capacidade de auto expressão (Lowenfeld, 1977:393).

É também de destacar a preocupação que algumas instituições manifestam em criar atividades inclusivas e atividades específicas para crianças com necessidades educativas especiais, pois «a inclusão pela arte e cultura oferece ao cidadão com deficiência a possibilidade de desfrutar o seu direito ao lazer e a oportunidade de desenvolvimento intelectual e criativo» (Martins, 2008:31-32). Ao criarem atividades específicas para estas crianças, tendo em conta as suas capacidades e características, para além de lhes dar a oportunidade de usufruir e apreciar diferentes momentos de criação artística, motivam também o seu desenvolvimento cognitivo e físico, tão necessário para todas as crianças, mas sobretudo para estas.

Os «programas educativos dos museus de arte têm como objectivo desenvolver as capacidades de proficiência visual dos seus visitantes, sensibilizar, despertar e *formar o gosto* através dos artefactos» (Fróis, 2008:71), as atividades dos SE devem ir ao encontro do público e adaptarem-se às especificidades de cada grupo, respondendo simultaneamente às diferentes exposições, apelando à fruição artística, ao desenvolvimento estético e crítico.

A programação educativa tem de poder reflectir e estimular esta multiplicidade nas propostas e nas abordagens, assentando nas linhas identitárias que lhes permitem, por um lado consolidar e enriquecer o espaço que lhes é próprio – o da educação não formal (...) - e por outro, permitir aos museus afirmarem-se na sociedade de consumo, sem complexos, assumindo o seu papel específico na indústria do lazer, encontrando e desenvolvendo fórmulas que enfatizem o seu potencial enquanto territórios de cruzamento e expansão dentro de um novo paradigma (Mintz, citado por Silva, 2006).

1.1.3. A UTILIZAÇÃO DAS TIC NO ENSINO ARTÍSTICO

A repentina evolução tecnológica originou uma mudança de comportamentos e padrões nas sociedades e, apesar de áreas como a medicina terem evoluído, a educação muitas vezes mantém-se igual. Os atuais alunos, designados por Prensky (2001) como *nativos digitais*, crescem num meio muito visual, interativo, eletrónico e, por isso, facilmente se distraem e desmotivam com as práticas mais tradicionais de ensino. Este fenómeno poderá explicar o desinteresse e indisciplina de alguns alunos, surgindo a necessidade do ensino e dos professores, em particular, acompanharem essa evolução, reformulando as suas estratégias e recursos.

Esta evolução tecnológica permite à escola alcançar novas formas de ensinar e de pesquisar. Mas traz uma enorme necessidade de preparar os professores e alunos para esta mudança, para que saibam procurar, organizar e sintetizar a imensa informação que têm disponível. As estratégias de ensino-aprendizagem também têm de ser adaptadas à nova realidade dos alunos, da sala de aula e do mundo em geral. O acesso aos vários recursos, fontes e conteúdos é mais fácil, obriga o professor a repensar as suas estratégias, pois com toda a informação disponível, o aluno não necessita de que o professor exponha mais informação igual, mas sim que o ensine a filtrar e utilizar. Todas estas transformações tecnológicas levam a alterações ao nível da interação pessoal, comunicação e cooperação entre pares. Estas mudanças devem ser vistas como uma oportunidade de repensar as práticas pedagógicas, indo ao encontro dos alunos. (Goulão&Bahia, 2013)

No ensino artístico, de carácter essencialmente prático, a adoção de metodologias e estratégias com recurso a materiais multimédia interativos facilitam uma aprendizagem mais motivadora, trazendo vantagens ao nível da perceção visual dos conteúdos e, consequentemente, estimulando um interesse cada vez maior pela expressão artística e o desenvolvimento da sensibilidade estética. Este processo origina uma articulação que poderá trazer bons resultados e ser proveitosa, tanto na aprendizagem das tecnologias, como na formação da expressão artística (Conferência Nacional de Educação Artística, 2007).

1.1.4. A AVALIAÇÃO NO ENSINO ARTISTICO

A atitude do professor em relação às obras expressivo-criativas dos seus alunos deverá ser sempre natural, abstendo-se de quaisquer julgamentos ou comentários de natureza crítica ou de avaliação estética. (Sousa, 2003a-27)

Uma das questões que é muitas vezes levantada em relação ao ensino é a forma como a avaliação é realizada. Ocasionalmente surgem problemas com os alunos e com os seus pais em relação a este tópico, considerado como importante na educação em Portugal. No ensino das artes, a avaliação é muito questionada, até porque, tanto os alunos, como os pais, consideram geralmente que, nesta área, a avaliação deve ser elevada e, conseqüentemente, os professores de artes visuais são frequentemente postos em causa no que respeita à avaliação que fazem.

Persiste a tendência de valorizar essencialmente o produto final. Sendo a avaliação formativa aquela que é mais importante, todo o percurso do aluno e todo o processo do seu trabalho devem ser avaliados. A forma como explora o problema, como resolve os obstáculos e o que aprende com todo este processo têm de ser avaliados, mesmo que o resultado não seja tão rico. Todo o processo de trabalho do aluno reflete a sua aprendizagem e proporciona oportunidade de desenvolver «capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autónomo, crítico e criativo» (Libâneo, citado por Paiva, 2011).

Desta forma, em todas as áreas de estudo, mas em especial na área das artes, a avaliação tem de ser formativa, sendo o produto final só mais um elemento de avaliação e não O elemento principal de avaliação, pois o objetivo não deve ser o fim, mas sim a forma de chegar a este.

A avaliação formativa não é uma verificação de conhecimentos, é antes o interrogar-se sobre um processo; é refazer o caminho percorrido, sendo útil, principalmente, para levar o aluno a considerar uma trajetória e não um estado (de conhecimentos), dando sentido à sua aprendizagem e alertando-o ao mesmo tempo, para eventuais lacunas ou falhas de percurso, levando-o, deste modo, a buscar – ou, nos casos de menor autonomia, a solicitar ajuda – os meios para vencer as dificuldades (Abrecht, citado por Lara, 2009).

Para que esta forma de avaliar seja realmente útil, no processo de ensino/aprendizagem, tem de incluir o *feedback* do professor ao aluno. Nesta etapa, o professor deve discutir com o aluno acerca do percurso e das dificuldades encontradas, desenvolvendo assim a capacidade crítica construtiva do aluno e a sua capacidade de refletir e de se avaliar.

1.2. PARADIGMAS DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

O acto educativo deve ser, essencialmente, um acto de criação.

Morgado, 2005:7

Com base em Grauer, Sousa (2016:143) afirma que é «necessário que os alunos, para além de dominarem os conceitos e acontecimentos específicos das artes visuais (*conhecimento do conteúdo*), se familiarizem com os conceitos e acontecimentos específicos do ensino-aprendizagem das artes visuais, nomeadamente os oriundos das áreas de pedagogia e didática (*conhecimento pedagógico e didático*)».

Arthur Efland, em 1995, no capítulo *Change in the conceptions of art teaching*, identifica quatro correntes da educação artística que têm como base o cruzamento de teorias nos domínios da Estética e da Psicologia da Aprendizagem: as correntes *mimética-behaviorista*, *pragmático-social-reconstrucionista*, *expressivo-psicanalítica* e *formal-cognitiva*.

Mimética/Behaviorista é a corrente mais antiga, que era utilizada nas Academias e que tem como característica a cópia fiel de um determinado modelo, podendo manifestar-se em um desenho, uma pintura ou uma escultura realista. «Se a Arte é imitação da Natureza, e a sua aceitação depende do maior ou menor grau de semelhança do objecto representado com o real, a Educação só é possível através da repetição, de forma exacta e indiscutível» (Sousa, 2007:22). Efland explica que, neste paradigma, «a arte é uma imitação, enquanto o ensino é por imitação» (1995:30). Segundo Sousa (2016:169) esta corrente, apesar de ser a mais antiga, é a menos utilizada na atualidade, apesar de ainda ter algum peso.

Pragmático-social-reconstrucionista, nesta corrente a arte é vista como um meio de resolver questões sociais fazendo parte da atividade humana e deixando de ser «uma mera expressão pessoal mas um meio de transformar a vida do indivíduo e da sociedade» (Silva, 2010:17). Segundo Sousa (2007:22-23), neste paradigma, «a aprendizagem consiste no desenvolvimento de competências que permitam responder adaptativamente à realidade, e dessas respostas resulta uma reatualização constante do conhecimento». Esta corrente é baseada nas ideias defendidas por John Dewey (1859-1952), que sugerem que para que uma aprendizagem se torne significativa deve estar intrinsecamente ligada aos interesses, motivações e conhecimentos prévios dos alunos.

Dewey tinha como objetivo criar uma escola democrática e laboratorial, na qual a aprendizagem se baseava no trabalho de projeto e metodologia cooperativa (Marques, 1998:49). Segundo este pedagogo, «se uma experiência aumentar a qualidade das interações no ambiente escolar e profissional e servir para melhorar a qualidade das ações no futuro, pode ser considerada de experiência educativa» (Prazeres&Moreira, 2018:77). A finalidade da escola, na perspectiva de Dewey, não era somente adaptar os jovens à sociedade, mas «dotá-lo[s] de conhecimento e competências que permitissem a sua participação na transformação da sociedade». Desta forma, a escola seria vista como «um microcosmos social, onde a organização democrática, a resolução de problemas, o trabalho de projecto e o inquérito social constituíam os instrumentos adequados para a formação de cidadãos amantes da democracia» (Marques, 1998:50).

Kolb (citado por Prazeres & Moreira, 2018:75) também defende o ensino experimental e social «O processo de aprendizagem advindo da experiência determina e atualiza o desenvolvimento potencial. Esta aprendizagem é um processo social; portanto, o curso de desenvolvimento individual é determinado pelo sistema cultural e social de conhecimento».

Na corrente Expressiva/Psicanalítica, também denominada de autoexpressão, as obras deixam de ser realistas e começam a resultar da ação interpretativa do autor. Práticas com vestígios deste movimento podem ainda hoje ser observadas em aulas do ensino secundário, sobretudo no âmbito da pintura (Sousa, 2016), onde identificamos

a «ideia de expressão livre, influenciada também pela psicologia freudiana que defendia como verdadeira fonte da motivação humana a mente inconsciente» (Silva, 2010:14). Assim, «la forma se transforma así en contenido, la voluntad del artista en referente esencial del arte» (Hernández, 2002:120)

Do ponto de vista do ensino, Sousa (2007:23) explica que «se a Arte, para o artista e para o fruidor, representa a possibilidade de desenvolvimento afectivo, a Educação para o aluno também contribui para desencadear esse processo, tendo sempre em conta as características especiais daqueles e deste, pelo que ambas assumem um carácter terapêutico».

Formalista/Cognitivista é a corrente na qual os trabalhos podem assumir uma dimensão mais conceptual, exigindo a aquisição de conhecimentos no âmbito da arte erudita, dos artistas mais conceituados e de uma linguagem específica, nos domínios da percepção e da comunicação visual, para se poder tomar decisões na conceção artística, «o seu objectivo é por isso capacitar os alunos com competências específicas e conteúdos conceptuais que lhes permitam fazer e compreender Arte» (Silva, 2010:21). Neste paradigma, a aprendizagem «não necessita de pretextos sociais para se afirmar (...) corresponde a um conhecimento próprio», centrando-se no que é comum a todos e é aqui que o professor recupera o seu papel «como mediador entre o aluno e a linguagem visual, da qual é portador, e que o aluno necessita de adquirir para dominar esta área do conhecimento humano» (Sousa, 2007:24)

1.2.1. PERFIL DO PROFESSOR

Os professores têm um papel muito importante na sociedade e são vistos como agentes de mudança, mesmo quando na prática não agem como tal. Atualmente, colocam-se vários desafios aos professores, o que lhes exige uma elevada capacidade de adaptação, decisão e organização, nomeadamente nas metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem que utilizam, as quais devem ir ao encontro das motivações e ritmo de aprendizagem dos seus alunos.

Cada professor tem características individuais e uma forma de se relacionar com a educação e com os alunos, que se manifesta na maneira como leciona. A formação de professores também poderá definir o perfil do professor e esta modificou-se ao

longo dos anos. Sousa (2007:101-114) analisa e cita vários autores (Zeichner, 1993; Morgado, 2005; Garcia, 1995; Esteves, 2007) que definiram os paradigmas da formação de professores. Através destes paradigmas são encontrados cinco perfis de professores: *Tradicional/Artesanal*, *Académico*, *Behaviorista/comportamental*, *Personalista* e *Social-reconstrutor*.

O perfil tradicional/artesanal, derivado da racionalidade prática, é o mais antigo, no qual a formação era feita através da observação do mestre. Neste perfil de formação de professores a

educação é entendida como um ofício e o professor como um artífice, consistindo a formação dos futuros professores, vistos como aprendizes, num processo de aprendizagem assente em tentativas e erro, que apenas é facilitado com a ajuda dos professores mais experientes, considerados como mestres(Sousa, 2007:102).

O professor académico é o que domina um tipo de conhecimento, é um especialista numa determinada área e, sem formação em educação, leciona-a na qual pois conhece perfeitamente todos os conteúdos. Neste perfil, Gómez (1992) afirma que poderá haver o professor enciclopédico, no qual o conteúdo é o mais valorizado e o professor compreensivo, que para além de ter o conhecimento académico sabe formas de ensinar (Sousa, 2007:106).

No perfil behaviorista/comportamental, que deriva da racionalidade tecnológica, o professor é um técnico e treina os seus alunos para serem como ele. Não faz qualquer tipo de adequação às características dos alunos, pois segue exatamente as linhas estratégicas que outro teórico já estudou e que supostamente funcionam. Como refere Sousa (2007:107): «os formandos são vistos como receptores passivos de princípios e leis científicas que devem aplicar, que resultam da investigação centrada na procura de processos que contribuam para a maior produtividade possível».

O perfil personalista é aquele em que o professor estabelece relação com os seus alunos e procura adaptar as suas estratégias de ensino às características individuais dos mesmos, vendo cada aluno como único. «Neste paradigma, ao contrário dos anteriores, os conhecimentos e as competências a desenvolver não são previamente definidos, embora esteja implícita a conformidade a um determinado modelo de maturidade

psicológica» (Sousa, 2007:102). Morgado (2005) refere que para a aprendizagem seja significativa, é importante que o professor estabeleça uma relação com os alunos, citando Connell «ser professor não é apensar uma questão de possuir um corpo de conhecimentos e a capacidade de controlo de uma aula» é também essencial «estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina; aprender é um processo humano e social árduo e o mesmo se pode dizer de ensinar» (Morgado, 2005:11)

No perfil social-reconstrutor, o professor é uma continuação do personalista, mas com preocupações sociais e espírito crítico. Procura construir o conhecimento com base nas relações com os seus alunos, segundo Sousa (2016:33) neste perfil

o conhecimento é algo que se constrói coletivamente, através das relações que estabelecemos com os outros e das interações que realizamos no nosso quotidiano, pelo que devemos reconhecer e potenciar as várias vozes que colaboram na construção do conhecimento nos vários contextos em que a ação humana decorre, e o universo académico não é exceção.

No que diz respeito ao perfil e postura de cada professor, as vivências e experiências relacionadas com a educação, e não só, serão um fator relevante. Ou seja, independentemente da formação que tem, a identidade irá sempre influenciar a forma de visualizar e sentir a educação e a escola em particular. Neste sentido, significa que, estando o professor disponível para fazer uma análise do seu trabalho, a aprender com os outros e refletir sobre as suas práticas, poderá alterar a sua postura como professor, mudando de perfil. António Nóvoa, citado por Sousa (2017:203) refere a importância do professor refletir acerca da sua prática:

A experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através desta análise sistemática das práticas. Uma análise que é análise individual, mas que é também coletiva, ou seja, feita com os colegas, nas escolas e em situações de formação.

Desta forma, o professor, através da reflexão sobre a sua prática profissional, vai aprendendo a adotar determinada postura e a adaptar-se aos contextos sociais.

1.2.2. A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO PARA A MOTIVAÇÃO

A relação que o professor estabelece com cada aluno é essencial para a motivação deste. Fernando Hernández (citado por Sousa, 2017:206) destaca que um dos papéis do professor é a de criar relação com os alunos. Por vezes, esta relação pode ser determinante na forma como o aluno sente a escola, a disciplina e até as suas competências. No entanto, a organização tradicional da escola não ajuda à criação de relações entre professores e alunos, devido ao número elevadíssimo de alunos que cada professor orienta e à pressão no sentido do cumprimento dos programas e das metas. Na maioria das vezes, os professores não conhecem as particularidades dos alunos, nem a sua vida familiar, que é um fator que pode condicionar o seu comportamento.

Todos nós nos lembramos de pelo menos um professor com quem estabelecemos uma relação próxima e que fez com que gostássemos da disciplina que lecionava e por consequência nos motivou a trabalhar para a mesma. Segundo (Wentzel, 2009:321) «Existe um consenso crescente de que a natureza e a qualidade das relações das crianças com os professores desempenham um papel crítico e central na motivação e no compromisso dos alunos para aprender». Isso acontece porque as competências escolares dos alunos são produto da reciprocidade social entre professores e alunos. Quando os alunos gostam e se identificam com os professores, são capazes de atingir objetivos que tenham valor pessoal e social, de modo a apoiar a continuidade psicológica e o seu bem-estar emocional.

A forma como o professor comunica com o aluno e as expectativas que tem sobre ele vão igualmente ser fatores de motivação e, por consequência, do aproveitamento do aluno, pois «como parte das interações interpessoais contínuas, essas transmissões têm o potencial de influenciar as crenças de um aluno sobre sua própria capacidade e metas a serem atingidas academicamente» (Wentzel, 2009:125).

A ideia de que o professor é uma pessoa inatingível e distante dos seus alunos deve ser alterada, pois causa um grande bloqueio na relação educacional. Todos nós aprendemos quando estamos felizes e confortáveis no ambiente educacional.

A relação educador-educando não deve ser uma relação de imposição, mas sim, uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um sujeito interativo no seu processo de construção de conhecimento. Assumindo o educador um papel fundamental nesse processo, como um indivíduo mais experiente. (Vygotsky, 1991:54)

1.3. MODELO INTERATIVO

Entre os vários modelos de ensino/aprendizagem que existem, pareceu-nos oportuno destacar aquele que consideramos estar mais próximo do paradigma social-construtor e da metodologia com a qual nos identificamos: o Modelo Interativo.

O Modelo Interativo privilegia «o desenvolvimento de relações sociais na sala de aula, quer como objectivo quer como metodologia, e estão quase sempre relacionados com modelos ideais de sociedade» (Marques, 1998:92). Um dos autores que influenciou este modelo foi Dewey «pela sua preocupação com a resolução de problemas na sala de aula e o governo democrático na escola» (Marques, 1998:93).

Baseado nos estudos de Piaget (1896-1930), é um modelo que assenta no construtivismo, uma teoria da aprendizagem em que o aluno participa ativamente no processo ensino/aprendizagem. Esta teoria defende que os alunos não são sujeitos passivos na aprendizagem e que o professor deve ser um facilitador e orientador que ajuda a promover situações de questionamento, que exijam uma metodologia de resolução de problemas. Sendo o processo de ensino/aprendizagem um produto das inquietações e motivações do aluno, a aprendizagem decorre através de experiências epistemológicas e interações constantes com o meio em que está inserido.

Neste modelo, «o objectivo é aprender a aprender» (Marques, 1998:99), a avaliação é informal, utilizando sobretudo portfolios, trabalhos de grupo e relatórios, e contínua, atribuindo mais importância ao processo do que ao produto. A sala de aula deve ser espaçosa e permitir espaços para pequenos e grandes grupos de trabalho, em que o ambiente de aprendizagem seja «estimulante, aberto, participativo e que convide à cooperação, à interajuda e ao trabalho de grupo» (Marques, 1998:98).

As principais metodologias utilizadas neste modelo são: Trabalho de projeto; Inquérito Social; Aprendizagem por descoberta autónoma; Aprendizagem por descoberta orientada e Debate social (Marques, 1998:97).

1.3.1. TRABALHO DE PROJETO

O Trabalho de projeto é orientado para a resolução de um problema que tem de ser considerado importante e real por cada um dos participantes, ser relevante para todos e/ou permitir aprendizagens novas e «ser de natureza tal que tenha que ser estudado/resolvido tendo em conta as condições da sociedade em que os alunos vivem» (Castro & Ricardo, 1993:8). Este tipo de trabalho é designado por Hernández & Ventura (1998:64) como sendo uma metodologia que «destaca o princípio da aprendizagem por descoberta, que estabelece que a atitude para a aprendizagem por parte dos alunos é mais positiva quando parte daquilo que lhes interessa, e aprendem da experiência, do que descobrem por si mesmos».

Ainda segundo Hernández & Ventura (1998:61), a função do trabalho de projeto é «favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação, e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos. a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio».

Baseada no pensamento de Dewey (1934), esta é uma metodologia que apela aos interesses dos alunos e à experimentação e atribui importância aos conhecimentos prévios dos alunos sobre determinado tema em que «as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades, que traz consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem» (Hernández & Ventura, 1998:63). Existe uma preocupação em reconhecer as diferenças individuais dos alunos e o seu ritmo de aprendizagem. É ainda uma metodologia com objetivos pragmáticos na qual os temas do projeto surgem das curiosidades dos alunos ou das suas problemáticas dentro ou fora do contexto escolar (Castro & Ricardo, 1993:9).

O trabalho de projeto desenvolve-se nas seguintes fases: «1) Escolha do problema; 2) Escolha e formulação dos problemas parcelares; 3) Preparação e planeamento do trabalho; 4) Trabalho de campo; 5) Ponto da Situação; 6) Tratamento das informações recebidas; preparação do relatório e da apresentação; 7) Apresentação dos trabalhos; 8) Balanço» (Castro & Ricardo, 1993:8).

O professor tem o papel de mediador, sendo fundamental, pois deve: «1) Especificar o fio condutor; 2) Buscar materiais; 3) Estudar e preparar o tema; 4) Envolver componentes do grupo; 5) Destacar o sentido funcional do projeto; 6) Manter uma atitude de avaliação; 7) Recapitular o processo seguido» (Hernández & Ventura, 1998:69).

Esta metodologia, seguindo as ideias de Dewey (1934), «[reconhece] e [valoriza] os desejos de saber, de saber fazer, de agir sobre o real dos alunos, (...) desencadeia um processo de dinamização e interacção de diferentes domínios de actividades (intelectual, motora, afectiva, criadora, comunicativa)» (Castro & Ricardo, 1993:13), tornando a aprendizagem mais significativa e duradora.

1.4. A FOTOGRAFIA

De um ponto de vista químico e também estético, não existe fotografia sem luz. Assim como a cor é a matéria-prima do pintor, a luz é a matéria-prima do fotógrafo! (Bauret, 1992:15)

A invenção da fotografia foi um processo longo, fruto de descobertas e experiências realizadas por várias personalidades em diferentes épocas. O princípio da fotografia baseia-se na câmara escura, utilizada por desenhadores e pintores desde o século XV. Entre eles, destaca-se Leonardo da Vinci que a descreveu no seu livro de notas.

O princípio da câmara escura é muito simples: os raios luminosos entram num pequeno orifício numa caixa escura, projectando-se na face oposta. Leonardo da Vinci, no século XV, descreveu este princípio no seu livro de notas, referindo que ao colocar-se um quadro branco na parede de fundo, os raios que entravam na câmara escura projectavam nele todos os objectos visíveis através do furo (Sousa, 2003b:333)

No entanto, é Niépce que, em 1824, realiza as primeiras experiências fotográficas, utilizando o «princípio das imagens que se formam na câmara escura» e realiza a imagem que se considera ser a primeira fotografia: uma natureza morta. Quando mais tarde repete a experiência, fotografa uma paisagem. Após estudar e aperfeiçoar o sistema do diafragma de íris, Niepce deparou-se com o problema da

fixação da luz, começando a questionar-se acerca da química e do suporte que seria necessário para tornar a imagem estável. Optou por fixar a imagem sobre chapas de vidro e estanho cobertas com betume judaico, descobrindo assim o princípio da fotografia. No entanto, este processo teria de ser aperfeiçoado, pois exigia uma longa exposição da superfície sensível.

Em 1833, Talbot experimentou fazer desenhos com uma câmara clara e «reflectiu sobre a possibilidade de fixar as imagens de um modo permanente, sem utilizar o lápis nem o pincel» (Trachtenberg, 2013:45). Começou a fazer experiências, utilizando uma câmara clara e papel revestido com materiais fotossensíveis. Percebeu que, apesar de as imagens ficarem impressas no papel, os tons ficavam invertidos – «todos os tons escuros estavam claros e todos os tons claros estavam escuros» (Trachtenberg, 2013:45) - aparecendo assim o negativo a cores. Talbot conseguiu corrigir esta inversão de tons, primeiro estabilizando quimicamente o negativo e depois sobrepondo-o numa folha de papel sensibilizado e expondo-os novamente ao sol, conseguindo assim imprimir várias vezes a imagem de um negativo. Este processo era muito lento, pois exigia uma exposição prolongada das folhas ao sol e, para além disso, a imagem não ficava fixa muito tempo na folha, acabando por se desvanecer.

Foi Daguerre que encontrou uma forma de fixar a imagem de forma duradoura e de reduzir esse tempo de exposição, inventando um processo que se designou de *daguerreótipo* (Bauret, 1992:18-19). A sua descoberta foi anunciada em janeiro de 1839:

A descoberta que anuncio ao público pertence ao pequeno número daquelas que, pelos seus princípios, os seus resultados e a feliz influência que irão exercer nas artes, se contam entre as invenções mais uteis e extraordinárias.

Ela consiste na reprodução espontânea das imagens da natureza recebidas na câmara escura, não com as suas cores, mas com uma grande subtilidade de gradação de tons.

(...) Em resumo, o Daguerreótipo não é um instrumento para desenhar a natureza, mas um processo químico e físico que lhe dá a oportunidade de se reproduzir a si mesma. (Daguerre, 2013:31)

Assim, o *daguerreótipo* superou o processo de Talbot, tornando-se rapidamente o preferido, pois permitia um pormenor de imagem superior, com um menor tempo de

exposição. Talbot, não querendo ser superado, continuou a sua investigação, conseguindo descobrir uma forma de fixar as imagens de forma permanente nos negativos e impressões. Em 1840, criou o *talbótipo*, sistema que permitia reduzir ainda mais o tempo de exposição (Trachtenberg, 2013:45-46) e foi nessa altura que reagiu, publicamente, à descoberta de Daguerre:

Era nesse ponto que me encontrava nas minhas investigações em finais de 1838, quando se deu no mundo científico um acontecimento que, em certa medida, frustrou a esperança com que havia prosseguido, durante perto de cinco anos, esta longa e complicada, se bem que interessante, série de experiências (Talbot, 2013:52)

Após estas grandes descobertas, os progressos que se seguiram estiveram relacionados com a qualidade dos suportes e com os processos químicos necessários para melhorar a qualidade da imagem reproduzida.

Em Portugal, os primeiros registos de fotografia remetem a 1848 e a Wenceslau Cifka, que nesse ano cria, em Lisboa, um estúdio de *daguerreotipo*, onde dava «lições de photographia». Foi no ano seguinte que se realizou a *Exposição Industrial de Lisboa*, a primeira exposição portuguesa onde foram expostas fotografias, mais concretamente, *daguerreótipos*, alguns deles coloridos. (Sena, 1998:34-37).

Nos anos que se seguiram, em Portugal, a fotografia era utilizava essencialmente como auxílio do ensino de desenho e gravura e apoio ao estudo de conteúdos dos cursos de medicina. Assim, por volta de 1862, foi realizado o primeiro curso de *microfotografia* na Escola Médica de Lisboa (Sena, 1998:45-49).

Desde então, a fotografia tem sido estudada e analisada por vários autores que procuram defini-la como tecnologia ou também como arte.

Quem tem apenas um conhecimento superficial das possibilidades da nossa arte defende que o fotógrafo é um mero realista mecânico sem poder para acrescentar nada de si próprio à sua produção (Robinson, 2013:106).

A Arte ensinou-nos a sentir emoções na presença de uma obra que representa as emoções sentidas pelo artista. A fotografia ensinou-nos a tomar consciência das nossas próprias emoções e a senti-las (Zayas, 2013:143).

1.4.1. O RETRATO FOTOGRÁFICO

O retrato é uma imagem que representa, de forma mimética e figurativa, a presença de alguém que está ausente ou do próprio: «o retrato coloca o retratado num determinado tempo e espaço e, simultaneamente, procura ultrapassar “as barreiras do tempo e do lugar” e “prolongar a sua presença se possível para sempre”» (Machado, 2014:23) Este pode ser assumir a forma de desenho, escultura, gravura, pintura, fotografia, entre outras. O primeiro retrato é relatado através da

história da filha do rei Boutades que, perante a partida do seu pretendido para a guerra, regista o perfil deste numa parede através da sombra projetada pela ação da luz de uma vela. A partir deste registo, a princesa ordena a um artesão que crie um molde e que tire dele distintas imagens, podendo, assim, estar próxima do seu amado em qualquer local. (Azara, citada por Machado, 2014:22)

A fotografia veio trazer uma nova visão à forma de representar, nomeadamente à pintura, deixando esta de ser a única forma de preservar uma imagem, encontrando-se novas formas de representar o mundo:

Se a pintura se afastou, pouco a pouco, de uma prática figurativa, marcada por preocupações de ordem realista, foi precisamente porque a fotografia se propôs substituí-la nesta tarefa, se ofereceu como uma forma de representação mais segura, devido ao facto de o procedimento ser considerado cientificamente irrepreensível (relativamente a uma forma de representação manual) (Bauret, 1992:42).

Assim, os fotógrafos vieram substituir os pintores oficiais do reino, passando estes a retratar e imortalizar as personalidades importantes do reino, do governo ou da igreja. No século XIX, o retrato fotográfico era um processo precioso, não só devido às personalidades fotografadas, mas também por causa da técnica e tempo necessário para o obter. As chapas que serviam de suporte à imagem eram pouco sensíveis, a iluminação artificial ainda não tinha sido inventada, obrigando a um longo período de exposição.

Nos estúdios de retrato (...), colocava-se a pessoas sob uma vidraça que deixava passar a luz; não era possível proceder de outra forma e o fotógrafo só trabalhava meio dia. (...) Nos estúdios, reconstituía-se a actividade com poderosas iluminações, como em pleno dia. De facto, é necessário distinguir dois tipos de suportes, e é isso que constitui a particularidade desta arte: o negativo e o positivo, que sofrem tratamentos diferentes; ou, mais exactamente: a superfície

sensível sobre a qual se fixa a imagem, em negativo ou em positivo, e a transposição dessa mesma imagem sobre papel, pelo processo de impressão. (Bauret, 1992:16)

Alguns dos primeiros artistas a trabalhar em fotografia tinham sido pintores, o que fez com que mantivessem determinados hábitos da pintura, «não só na maneira de colocar o sujeito, de o pôr em pose, mas também de lhe realçar atributos, a indumentária, os acessórios, (...) os sinais da sua função e do seu poder» (Bauret, 1992:58).

Com a evolução da técnica, que consequentemente permitiu um menor tempo de exposição, o retrato é popularizado, tornando-se um retrato da sociedade:

o retrato, que rapidamente se tornou uma prática fotográfica importante, informa com utilidade sobre diferentes indivíduos que constituem um grupo ou uma classe social, sobre os seus hábitos de vida e, de uma forma geral, sobre a sua atitude. (...) os contextos artístico, social e mediático têm também um papel a desempenhar, determinando diferentes aplicações possíveis desta prática. Trata-se sempre de representar um indivíduo; depois, faz-se as perguntas: quem é representado? Porquê? Como? (Bauret, 1992:55)

1.4.2. TÉCNICA FOTOGRÁFICA

Como refere Langford (1993:9) num dos seus guias de fotografia: «A fotografia consiste essencialmente num conjunto de ciência prática, imaginação e desenho, habilidade técnica e capacidade organizativa». Assim, este autor afirma que para se saber fotografar é imprescindível ter conhecimento técnico e prático do equipamento necessário para a fotografia (câmaras, objetivas, iluminação, película) e também ter noções básicas de composição de imagem, porque «em todas as utilizações de meios visuais é necessária uma combinação entre *saber ver* e o *saber registar*» (Langford, 1993:6).

Assim, é necessário que se conheça os princípios básicos da fotografia e os elementos que compõem a câmara fotográfica, que nos permitem conseguir a imagem que idealizamos.

O princípio mais básico da fotografia é, sem dúvida, a luz. «De um ponto de vista químico e também estético, não existe fotografia sem luz. Assim como a cor é a matéria prima do pintor, a luz é a matéria prima do fotógrafo» (Bauret, 1992:15). Para além deste elemento fundamental, é também necessário que exista um material sobre o qual a imagem se materialize, que poderá ser uma película ou um papel emulsionado com um químico fotossensível ou um dispositivo de gravação, no caso da fotografia digital.

Adicionando a estes dois fatores – luz e suporte – um motivo ou tema de composição, é possível obter uma fotografia. Uma das técnicas mais básicas e antigas da fotografia é o *fotograma*, obtido através da colocação de objetos, mais ou menos translúcidos, em cima de um papel fotossensível que, ao ser iluminado, queima as partículas sensíveis à luz, produzindo as silhuetas dos objetos. Esta técnica, utilizada desde o início a fotografia e por vários fotógrafos como Talbot, permite observar o princípio mais básico desta tecnologia.

Com o papel bem seco, espalharam-se por cima dele as folhas e os restantes objectos, cobertos com vidro firmemente apertado, e colocou-se tudo à luz solar. Depois de o papel escurecer, o conjunto foi levado para a sombra, e, quando se retiraram os objectos, observou-se que estes tinham deixado nele as suas imagens perfeitas e lindamente impressas ou delineadas (Talbot, 2013:50).

Apesar desta técnica ser interessante, é necessário conhecer e utilizar equipamento fotográfico adequado a fim de obter fotografias de qualidade, nomeadamente a câmara fotográfica e os seus componentes.

A objetiva é uma parte importante da câmara fotográfica ou do ampliador, pois é através desta que a luz leva a informação visual até ao material sensível, no qual será registada a imagem.

O conhecimento da objetiva permite trabalhar questões como a profundidade de campo, que é «a distância entre as partes mais próximas e mais afastadas do objecto, que podem ser fotografadas com nitidez aceitável para um determinado ajuste de foco da objetiva» (Langford, 1996:52). Este aspeto é determinado através da abertura do diafragma da objetiva, permitindo controlar a quantidade de luz que atinge o sensor. Assim, «a abertura de maior diâmetro (...) dá uma profundidade de campo mais

reduzida, ao passo que uma abertura menor (...) aumenta a profundidade de campo» (Langford, 1996:52).

Outro fator que controla a quantidade de luz que entra na câmara fotográfica é o obturador, que é composto por «diversas lâminas opacas muito finas, que se deslocam com rapidez, deixando passar a luz num breve intervalo quando se prime o disparador» (Langford, 1996:64). Este dispositivo é responsável pelo tempo de exposição do material fotossensível à luz (filme ou sensor nas câmaras digitais). Quanto maior for o tempo de abertura do obturador, maior será a quantidade de luz que atingirá o material fotossensível. É por isso necessário ter conhecimento deste componente para o poder manipular, tendo em conta o motivo a fotografar, permitindo realizar uma imagem de maior nitidez ou até criar efeitos artísticos. Por exemplo, para captar o arrastamento de um objeto ou pessoa em movimento arrastado, deve-se reduzir a velocidade do obturador. Pelo contrário, para congelar o movimento, o obturador deve ser utilizado numa velocidade rápida. Uma boa fotografia é conseguida com o equilíbrio entre o diafragma e a velocidade do obturador, tendo em conta a luz existente.

A objetiva permite-nos também controlar um dos aspetos importantes da composição da imagem, o enquadramento:

Enquadrar significa, no essencial, integrar os elementos visuais no campo. É uma das operações do trabalho de compor. E a composição passa necessariamente pelo particular modo de colocar em campo os elementos visuais formadores de cada plano. Tudo, obviamente, de acordo com a natureza específica do meio em que se actua e com o que se pretende exprimir (Sousa, 1992:79).

O enquadramento é definido pelo campo de visão que escolhemos dar a conhecer ao público e que pretendemos captar, que pode ser obtido através da utilização de diferentes objetivas, com variadas distâncias focais.

Esta escolha de enquadramento é designada por planos: a) Plano muito geral é o maior enquadramento utilizado, pois tem como objetivo descrever o contexto e ambiente do local, registando os objetos e as personagens na sua totalidade e o espaço à volta; b) Plano geral é semelhante ao anterior, mostrando os objetos e as pessoas na totalidade, mas só algum espaço envolvente; c) Plano americano, assim denominado por ser utilizado no cinema narrativo americano, enquadra a personagem da cabeça até

à coxa ou abaixo do joelho; d) Plano médio, enquadra a personagem da cabeça à cintura; e) Plano próximo enquadra a personagem desde a cabeça ao peito; f) Grande plano faz o enquadramento da personagem da cabeça até à linha dos ombros; g) Muito grande plano, também conhecido como *close-up*, apenas regista um detalhe da personagem ou de um objeto (Langford, 1996:85-87; Sousa, 1992:58).

Também os ângulos de visão são importantes para a composição de uma imagem. Sousa (1992:59) caracteriza-os como um complemento dos planos, tendo em conta a «colocação da câmara ou ângulo de registo, podendo ser: «a) picado (*plongé*), quando o registo se faz com a câmara colocada acima [da ação]; b) contrapicado (*contreplongé*), quando a câmara está situada num nível inferior» do motivo ou ação que se pretende fotografar; c) normal, no caso «em que a câmara se situa à altura da cara dos actores ou dos motivos a registar, numa linha que conjuga o olhar com a média forte dos pontos de interesse» (Sousa, 1992:59).

O enquadramento e os ângulos, ajudam a compor a imagem e a assumir uma posição, uma forma de estar perante o motivo a fotografar. A composição é a forma de o fotógrafo demonstrar o que sente em relação ao que está a ver:

De certa forma, a fotografia é a manifestação de um elo que se estabelece entre o ponto de vista, no sentido próprio, e o ponto de vista no sentido figurativo (o primeiro implica o segundo e inversamente). (Bauret, 1992:43)

O princípio da fotografia é a luz: «a imagem é feita de luz, e é precisamente o olhar que capta esta luz, quer dizer, o olho e não a mão» (Bauret, 1992:77). Sendo a luz um fator determinante para a fotografia, conhecer a iluminação é essencial. Enquanto que «nos primórdios da fotografia a função principal da iluminação do objecto consistia em fornecer luz suficiente para que o tempo de exposição fosse breve» (Langford, 1996:119), atualmente esta é utilizada sobretudo para dar expressão à imagem. A iluminação pode servir para evidenciar ou suprimir pormenores, texturas, profundidade, formas e até sentimentos. O seu domínio «é um dos aspectos mais estimulantes e excitantes da actividade fotográfica» (Langford, 1996:119).

Na iluminação, é possível considerar seis características que podem influenciar a qualidade da imagem: qualidade, direção, contraste, uniformização, cor e intensidade.

A primeira refere-se essencialmente ao tipo de sombra que o objeto iluminado irá produzir. A direção da fonte luz «determina onde será projectada a luz e a sombra do objecto, o que afecta o aspecto da textura e o volume» (Langford, 1996:121).

As direções de luz mais utilizadas são a luz inferior, luz superior, luz frontal, luz lateral, luz diagonal e a contraluz. A utilização de cada uma destas direções pode transmitir uma ideia acerca do objeto ou pessoa fotografada (eg. Luz inferior – pessoa austera).

O contraste da iluminação é «a relação entre a luz que incide nas partes iluminadas e a que incide nas partes sombrias do objecto» (Langford, 1996:121).

A uniformização, a cor e a intensidade da luz variam com o tipo de fonte luz utilizada: projetor manual, projetor com difusor, luz de flash ou refletor, produzindo efeitos diferentes em cada um dos casos.

Na fotografia digital, a técnica mantém-se, porém com algumas adaptações tecnológicas:

Quando se prime o botão do disparador da máquina, abre-se o seu obturador, deixando passar os raios luminosos que vão impressionar a placa de células fotoelétricas, onde cada uma, ao ser activada, gera uma carga eléctrica de baixa tensão que vai gravar as indicações daquele raio luminoso no dispositivo de gravação da câmara fotográfica (Sousa, 2003b:336)

Todos estes componentes e fatores, juntamente com um tema/motivo interessantes e um olhar atento e sensível, são determinantes para realizar uma “boa fotografia”.

O instante é, pois, duplamente decisivo, no sentido em que, por um lado, num determinado momento e só nesse, o fotógrafo, ao carregar no disparador, revela algo de perfeitamente equilibrado sob o ponto de vista estético e significativo. (...) O instante é decisivo, por outro lado, no sentido em que o fotógrafo é o único a ter percebido e organizado a cena no seu visor, tal e qual como este a mostra: face a uma mesma realidade, dois fotógrafos não veem a mesma coisa, nem reagem da mesma maneira, porque no acto fotográfico intervêm igualmente a experiência, a sensibilidade e a cultura – não necessariamente fotográfica – próprias de cada um deles (Bauret, 1992:47).

1.5. CULTURA VISUAL

Existem várias interpretações do termo cultura visual, que deram a origem a definições elaboradas por diferentes autores, que foram sendo alteradas ao longo dos anos. Vilas-Boas (2010: 22-31) compila algumas delas em *O que é a Cultura Visual*, destacando, entre outras, as de Mathew Rampley e de Walker e Chaplin:

Mathew Rampley define a cultura visual como «o conjunto de ideias, crenças e usos de uma sociedade e as formas como lhes é dada expressão visual». Walker e Chaplin definem, grosso modo, a cultura visual como «aqueles artefactos materiais, edifícios e imagens, mais os media temporais e as performances, produzidos pelo labor e imaginação humanos, que servem fins estéticos, simbólicos, rituais ou ideológico-políticos, e/ou funções práticas, e que se dirigem ao sentido da visão numa medida relevante» (Vilas-Boas, 2010:31)

O autor refere ainda que a cultura visual pode ter impacto no ser humano ao nível externo, manifestando-se materialmente, ou ao nível interno, manifestando-se ao nível ótico, cognitivo e emocional. São também várias as áreas que contribuem para o estudo da cultura visual, como a história da arte, a antropologia, a filosofia, a sociologia ou a semiótica, entre outras (Vilas-Boas, 2010:32).

A cultura visual tornou-se um tema essencial de estudo para o ensino artístico, na medida em que todos os indivíduos são inundados diariamente por diversas imagens, através dos *media*, da publicidade e da *internet*, que os influenciam de alguma forma.

Em nossa vida diária estamos rodeados de imagens impostas pelos média, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, slogans políticos etc. Como resultado da nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo o tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (Barbosa, 1998:17)

Para que seja possível aprender com e através dessas imagens, é necessário que se aprenda primeiro a seleccioná-las e descodificá-las. Segundo Fernando Hernández (2000:43), a cultura visual é precisamente «o estudo e a descodificação desses produtos culturais mediáticos. Conhecimento que talvez não seja conveniente aprender

na escola, se o que se persegue é que os indivíduos respondam indefesos diante da enxurrada mediática que se lhes cai em cima».

Barbosa (2010:22) também menciona a necessidade deste estudo no ensino, afirmando que a «arte e cultura visual devem conviver nos currículos e salas de aulas, suas imagens devem ser analisadas com o mesmo rigor crítico para combatermos formas colonizadoras da mente e dos comportamentos».

Segundo Dewey (1934), já abordado anteriormente, os indivíduos têm um papel ativo no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem e no mundo. Assim, tudo aquilo que experienciam e veem vai influenciar a sua capacidade criadora, sendo sem dúvida importante que a sua experiência e a sua cultura visual sejam vastas.

A atividade criadora da imaginação está em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação (Vygotsky, 2012:32).

A cultura que está presente na escola é muito vasta, referindo-se a tudo o que rodeia os alunos, segundo Hernández:

(...) a noção de cultura num sentido concreto: [é] o conjunto de valores, crenças e significações que nossos alunos utilizam para dar sentido ao mundo em que vivem. Noção que abarca, na prática, desde a possibilidade de viajar pelo espaço e pelo tempo (...) até as formas de vestir e comportar-se relacionadas com a pertença a um grupo, à moda e à identidade pessoal (1998a:50).

Lanier, citado por Sousa (2017:210), também reconhece a importância da «cultura popular» dos alunos no ensino artístico, devendo esta ser incluída no currículo para que os professores sejam capazes de se aproximar dos alunos, tornando a experiência de aprendizagem significativa. Este educador «reconhecia o potencial expressivo e interventivo dos novos *media*» e considerava essencial e benéfica a utilização do computador, televisão e fotografia como recursos didáticos para o professor e para os alunos. Quando utilizados pelos alunos, estes seriam ainda meios de lhes proporcionar o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico «e [de] manifestar as suas ideias sobre o mundo» (Sousa, 2017:210).

Embora muitos dos alunos não interagissem com as belas-artes conforme estas são concebidas pelos professores, o seu fascínio por *rock and rol*, banda desenhada, certos filmes e programas de televisão ou até pelo estilo dos seus ídolos, revelava que não se encontravam assim tão alheios e insensíveis aos aspectos visuais do mundo que habitavam. (Lanier, citado por Sousa, 2017:2010)

Os professores que reconhecem a importância de valorizar a cultura dos alunos, «consideram que uma aula é um “lugar” com uma cultura própria (ou culturas) definida pelas formas de discurso que se produzem nas situações de interação e intercâmbio» (Hernandez 1998:56). Este pensamento permite que sejam os alunos a construir a sua identidade em função do que conhecem e do que necessitam de aprender, tendo assim um papel ativo na aula e, por conseguinte, na sociedade.

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é actuar de acordo com as suas finalidades a fim de transformá-lo. Não simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios (Freire, 1974:8).

Utilizando a cultura dos alunos (popular, visual, entre outras) e através da comunicação visual é possível ao professor dar-lhes a compreender a arte, fazendo-os refletir ao nível da expressividade, comunicabilidade e desenvolvendo a sensibilidade estética. Este processo é importante porque o ensino deve ter uma vertente ética e de reflexão sobre os problemas da sociedade e a arte pode ter uma dimensão interventiva. Tendo em conta que todos somos herdeiros de uma cultura, é essencial conhecer e refletir sobre o contexto que rodeia o artista no momento de realização da obra de arte. Como sublinha Hernández «não se trata só de interpretar imagens, mas sim situá-las na esfera social, na estrutura da subjectividade, da identidade, do desejo, da memória e da imaginação» (2003:54).

Considera-se também importante o estudo da história da arte no ensino artístico, na medida em que conhecer os artistas do passado e as fases pelas quais a arte passou é essencial para criar e assumir um estilo artístico individual (Calado, 2010). Hernández refere que «[...] abordar a cultura visual também tem a ver com o estudo de diferentes exemplos em seu contexto social e histórico. O que nos possibilita conhecer as sociedades do passado» (2000:135).

Também na Proposta Triangular, criada, em 1987, pela arte-educadora brasileira Ana Mae Barbosa, podemos ver a contextualização histórica como uma das três abordagens essenciais para se construir o conhecimento em artes visuais, juntamente com a apreciação artística e o saber artístico (Calado, 2010).

Um dos métodos de estudo da arte, nomeadamente da história da arte, é precisamente o método sociológico, que atribui especial importância ao estudo do contexto social para entender a arte de uma determinada época. Por considerarmos que este método se relaciona com o projeto implementado, iremos desenvolvê-lo no próximo ponto.

1.6. O MÉTODO SOCIOLÓGICO

A condição da arte, da grande arte, das belas-artes, é a Liberdade.
(Bayer, 1995)

O método sociológico procura analisar as inter-relações que existem entre o artista e a sociedade e as influências e imposições entre ambos. «Através das análises elaboradas em determinada sociedade e em determinado espaço e período chega-se a considerar quais foram as relações que a arte e a sociedade estabeleceram» (Selistre, sd:880).

Segundo Shaftesbury, a arte desenvolve-se mais ou menos de acordo com o regime político e estrutura social onde os artistas estão inseridos. Assim, «as grandes épocas da arte são o fruto sempre renascente do liberalismo e da liberdade de expressão do artista» (Bayer, 1995:239).

No método sociológico, o artista é reflexo do grupo ao qual pertence, classe social, grupo religioso ou político e, através da sua arte, exprime as suas ideologias. Existe uma relação entre a arte e a sociedade e são admitidas influências de fatores naturais como o clima, a vegetação e a topografia; fatores económicos, vindos do marxismo clássico e de instituições culturais que mantinham os interesses das classes dominantes. Exemplos de fatores culturais são o neo-marxismo e o pós-modernismo, a racionalidade científica e técnica, a massificação e a indústria da cultura.

Os teóricos mais associados ao método sociológico são Hippolyte Taine (1881), Frederick Antal (1948), Pierre Francastel (1951) e Arnold Hauser (1973). As primeiras obras acerca da sociologia da arte aparecem para responder ao interesse acerca das condições de trabalho dos artistas, da sua posição social dentro das guildas, do tipo de encomendas que os artistas tinham e da sua posição social (Navarro, sd:46).

Para Hauser (1973), tudo o que o sujeito faz e a forma como o faz, é com o objetivo de entender a vida e o que o rodeia, conseguindo obter sucesso e justiça através do seu quotidiano. É assim atribuída grande importância às vivências do artista, ao seu quotidiano e a tudo o que o rodeia, sendo que estes fatores irão influenciar a sua produção artística.

O verdadeiro fenómeno estético é a experiência de totalidade que o homem total retira da totalidade da vida, o processo dinâmico, no qual o sujeito criador ou recetor está em uníssono com o mundo real, com a vida efetivamente vivida e não a obra de arte objectiva, dissociada do sujeito (Hauser, 1973:8)

Segundo Hauser (1973), a arte tem sempre uma vinculação e relação de natureza social, assumindo várias funções: é uma expressão de poder, atua como um propagador de ideologias e funciona como instrumento de adoração e lazer. Para este autor, o contexto histórico e social é o único fator que faz com que a arte deixe de ser uma expressão pessoal do artista.

O seu primeiro objetivo [da História da Arte] deve ser colocar a obra ou grupo de obras que são o sujeito da investigação no seu nexos histórico original, por meio de descoberta de factos como a data e o lugar de origem, a identidade do artistas ou artistas, a escola ou o movimento em que a obra ou obras surgem e a posição e influência sociais do comprador e as condições regendo a execução da obra. A seguir tem como objetivo determinar as tradições e as convenções, o padrão corrente da técnica, a amplitude de temas, e as regras do gosto predominantes com os quais o artista conta (Hauser, 1973:282).

Assim, a obra de arte será analisada tendo em conta um conjunto de fatores sociais como os mecanismos da encomenda, a sua avaliação pelo público e a remuneração. O público é também um fator importante pois é este que irá usufruir de e valorizar as obras «(...) sem a voz do público, guiado e dirigido com conhecimento, não há nada que possa estimular a ambição verdadeira do artista; nada pode exaltar o génio do trabalhador» (Shaftesbury, citado por Bayer, 1995:239).

Hauser (1973) assume ainda que a arte é um produto da sociedade e a sociedade é um produto da arte, do mesmo modo que Selistre (2016:882) refere que «a arte, estando imbuída em determinada sociedade, carrega as características daquela, influenciando-se pelos seus acontecimentos sociais, políticos e culturais». A estreita relação da arte com a sociedade, torna-a fruto da sociedade de onde origina. Assim como os costumes, tradições e características sociais de cada época e local irão influenciar o estilo de arte representada, as poses e vestes das personagens retratadas e até as relações entre as personagens de uma obra. Podem ser representados momentos da história, ser tecidas críticas sociais e ainda ser transmitidas mensagens políticas, religiosas e ideológicas. No entanto, Hauser (1973) admite que, embora o condicionamento social seja absoluto em toda a arte, nem toda a arte pode ser explicada socialmente. Reconhece também que este método pode tornar-se limitado, por atribuir pouca importância aos aspetos formais da obra de arte e pouca ênfase ao papel transformador da arte.

2. ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. A CIDADE DE ALMADA

2.1.1. CONTEXTO GEOGRÁFICO

A cidade de Almada tem cerca de 71 km de território, localiza-se na margem esquerda do rio Tejo, faz fronteira com o concelho do Seixal a Este e com o concelho de Sesimbra a Sul. A Oeste o concelho de Almada é rodeado pelo Oceano Atlântico.

Almada é uma cidade jovem e dinâmica: aproximadamente cerca de 49% dos habitantes têm menos de 40 anos e apenas 7% da população local ultrapassa a fasquia dos 75 anos. Um dos aspetos mais marcantes da população de Almada reside no seu rápido crescimento ao longo das últimas décadas: de 70.000 habitantes em 1960 para os atuais 174.000 habitantes.

É uma cidade dinâmica e a Câmara Municipal de Almada (CMA) apoia o desenvolvimento de projetos que apostam na reabilitação de antigas zonas industriais ribeirinhas, onde se desenvolviam atividades ligadas à cortiça, moagem, conservas, pesca, construção e reparação naval.

Dos muitos projetos apoiados pela câmara pode-se destacar o Quarteirão das Artes que alberga cerca de onze projetos artísticos.

2.1.2. ALMADA, CIDADE DA CULTURA E DAS ARTES

Almada é uma cidade cheia de cultura e arte. Arte que se vê nos muros que a CMA cede para que os artistas urbanos os possam enriquecer artisticamente, mas também que se vê nas várias exposições nos equipamentos municipais. Anualmente, há cerca de setenta exposições repartidas pelos vários equipamentos culturais da CMA.

Desses vários equipamentos, podemos referir os mais relevantes: Arquivo Histórico, Biblioteca Municipal José Saramago, Biblioteca Municipal Maria Lamas, Casa da Cerca - centro de Arte Contemporânea, Casa Municipal da Juventude, Centro

Cultural Juvenil de Santo Amaro, Centro de Interpretação de Almada Velha, Centro de Lazer de São João da Caparica, Convento dos Capuchos, Fórum Municipal Romeu Correia - Biblioteca Central e Auditório Fernando Lopes Graça, Galeria Municipal de Arte, Museu da Cidade, Museu Medieval, Museu da Música Filarmónica, Museu Naval, Núcleo de Arqueologia e História, Oficina de Cultura, Solar dos Zagallos, Teatro-Estúdio António Assunção, Teatro Municipal de Almada e Teatro Municipal Joaquim Benite. (CMA, s.d.)

2.1.3. ALMADA, CIDADE EDUCADORA

Almada assume-se como uma cidade educadora e do conhecimento, apostando no ensino como um pilar estratégico do desenvolvimento local. (CMA, s.d.)

No concelho de Almada há cerca de 35 mil alunos, desde o 1º ciclo ao ensino superior distribuídos por 129 escolas, 61 da rede pública e 69 da rede privada. (CMA, s.d.):

- 89 escolas públicas do jardim- infância ao secundário;
- 41 escolas privadas do jardim- infância ao secundário;
- 2 escolas privadas de ensino profissional;
- 4 escolas privadas do ensino superior;
- 2 escolas públicas do ensino superior;

Apesar de Almada ser uma cidade com uma vasta oferta artística e cultural, a oferta escolar na área das artes ao nível do ensino secundário tem vindo a diminuir de ano para ano (Tabela 1)

Escola	Grupo 600	Ensino Profissional em Artes
Escola Secundária António Gedeão	Não	Não
Escola Básica e Secundária Ruy Luís Gomes	Não	Técnico de Fotografia
Escola Secundária Daniel Sampaio	Não	Não
Escola Secundária Emídio Navarro	Sim	Não
Escola Secundária Cacilhas-Tejo	Sim	Técnico de Design Gráfico
Escola Secundária Fernão Mendes Pinto	Sim	Técnico de Design (Interiores / Exteriores)
Escola Secundária Monte da Caparica	Não	Não
Escola Secundária Anselmo de Andrade	Não	Não
Escola Secundária Romeu Correia	Sim	Não

Tabela 1 - Escolas públicas de Almada com oferta artística

2.2. ESCOLA SECUNDÁRIA CACILHAS-TEJO

2.2.1. BREVE HISTÓRIA

A Escola Secundária Cacilhas-Tejo (ESCT), está localizada no concelho de Almada, freguesia de Cacilhas, distrito de Setúbal. A escola foi criada em 1980, como anexo provisório da Escola Secundária Anselmo de Andrade. Em 1986, após um processo de autonomização, passa a designar-se de escola Secundária de Cacilhas. Essa denominação é alterada em 1993 para Escola Secundária de Elias Garcia e só em 2002, depois de tido várias intervenções de remodelação durante a década de 90, é que passa a designar-se Escola Secundária Cacilhas-Tejo (Figura 1) e a ter uma oferta educativa dedicada exclusivamente ao ensino secundário. (ESCT, s. d.)



Figura 1 - Instalações provisórias da Escola Secundária de Cacilhas, 1992 (Penha, 2012)

A sua localização central torna-a privilegiada pois está inserida numa zona residencial e comercial e está bem servida por uma rede de transportes variada, o que permite a fácil deslocação de toda a comunidade educativa.

2.2.2. CARATERIZAÇÃO DA POPULAÇÃO ESCOLAR

No ano letivo de 2018/2019, estão matriculados na ESCT 1815 alunos, 973 em regime diurno e 942 em regime noturno. Dos alunos do ensino diurno, 644 frequentam cursos científico-humanísticos e 329 cursos profissionais.

Os alunos são provenientes de várias escolas do concelho de Almada, essencialmente do Agrupamento de Escolas Emídio Navarro, e de vários estratos socioeconómicos. Desde que a ESCT é um estabelecimento de ensino autónomo, que tem sido procurada por alunos das mais diversas proveniências, não raro oriundos da totalidade das freguesias do concelho de Almada, frequentemente ainda por alunos originários dos concelhos vizinhos do Seixal e de Sesimbra. O fato de ser muito central e estar bem servida de transportes públicos também ajuda a facto.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2016-2019) verificou-se um aumento de 18,8% do número de alunos estrangeiros, oriundos dos PALOP, Brasil e alguns países europeus.

A ESCT tem um corpo de docentes bastante estável, o que leva a uma facilidade de organização e maior interajuda entre todos. No presente ano letivo, tem ao serviço 130 docentes. Sendo 103 do Quadro de Escola, 10 do Quadro de Zona Pedagógica, 14 contratados e 3 técnicos especializados.

2.2.3. ORGANIZAÇÃO

A organização da escola depende dos seus órgãos de gestão, sendo eles o Conselho Geral, a Direção, o Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

No esquema apresentado em baixo (Figura 2), pode-se verificar a organização dos órgãos:

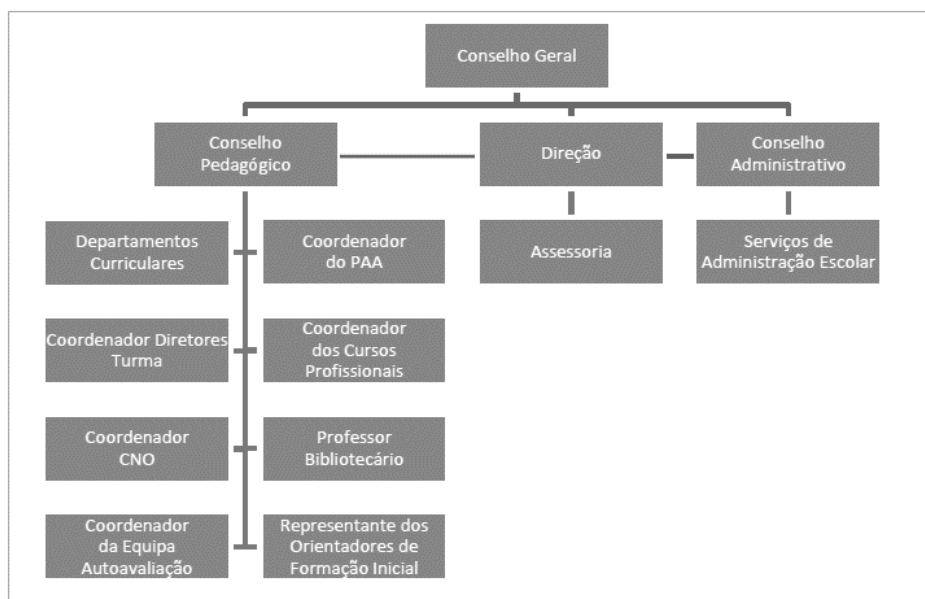


Figura 2 - Organograma dos Órgãos de Gestão da ESCT (Penha, 2012)

2.2.4. INSTALAÇÕES

A ESCT é composta por cinco blocos A, B, C, D e E como se pode observar na figura 3.

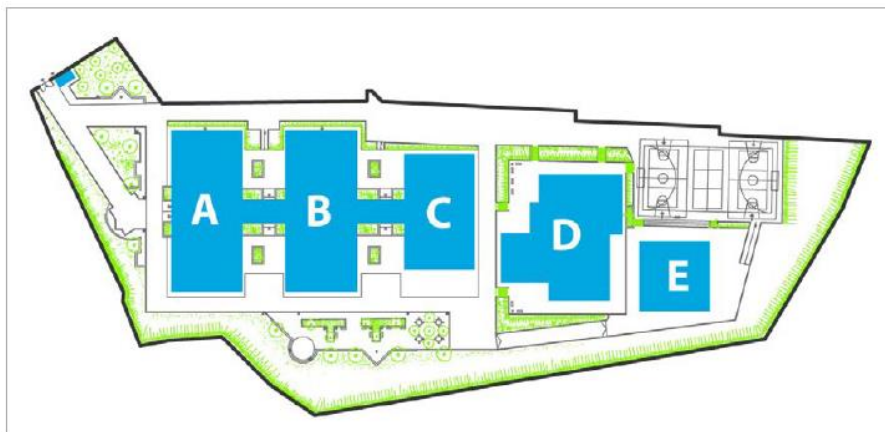


Figura 3 - Planta da ESCT (Penha, 2012)

A ESCT tem vinte e três salas comuns e algumas salas específicas como os laboratórios de Física e Química, laboratórios de Geologia e Biologia, salas de Informática e salas de Artes. A distribuição das salas e serviços é feita da seguinte forma:

Bloco A – Serviços centrais (serviços administrativos, direção, apoio educativo e orientação escolar), sala e bar de professores, BECRE, salas comuns e específicas.

Bloco B – Salas comuns e específicas; Bloco C – Serviços para os alunos como reprografia, bar, papelaria, refeitório, sala de convívio e sede da associação de estudantes; Bloco D – pavilhão gimnodesportivo, ginásio e balneários; Bloco E – Auditório, Centro Qualifica, Sala de Artes e salas comuns.

A Escola tem um espaço muito amplo e com muita luz (Figura 4). Por toda a escola pode-se sentir a presença artística. A parte exterior da escola também é muito agradável, com espaço verde e uma vista muito bonita para o rio Tejo.



Figura 4 - Fachada ESCT, fonte própria (2018)

2.2.5. PLATAFORMAS DIGITAIS

Sendo importante, na atualidade, as escolas utilizarem as tecnologias de comunicação para uma melhor organização, gestão e até mesmo para promoção das suas atividades, a ESCT utiliza algumas plataformas digitais.

A escola utiliza a plataforma Inovar (Figura 5) para registrar os sumários, faltas, informações sobre os alunos, avaliações, marcação de testes ou visitas de estudo. Todas as salas têm um computador para o professor poder utilizar e atualizar a plataforma sempre que necessário.



Figura 5 - Plataforma Inovar

O site da escola está muito bem organizado e dá acesso aos vários documentos orientadores, apresenta os cursos, o seu funcionamento e os representantes - <http://www.solinfo.org/site/>

A escola está presente em várias redes sociais: Facebook, Twitter, Youtube e Blogger. No entanto, só a página do Facebook e a do Blogger é que estão atualizadas. A página no Blogger é um blog do BECRE e apresenta as suas atividades, recursos e catálogo, entre outros. <http://cacilhastejobecre.blogspot.pt/>

Na ESCT utilizam também a plataforma Moodle para enviar documentos aos alunos, comunicação entre alunos e professores e outros. Para além destas plataformas, alguns professores também utilizam o email para comunicar com os alunos.

2.3. OFERTA EDUCATIVA DA ESCT

A oferta educativa da ESCT é muito vasta e está dividida em ensino diurno e noturno. No ensino diurno existem curso científico-humanísticos e cursos profissionais. A Direção tenta que por cada curso científico- humanístico, haja um curso profissional da mesma área. Assim, no presente ano letivo estão a funcionar na escola oito cursos profissionais, quatro Cursos Científico-Humanísticos e nove cursos noturnos distribuídos pelo ensino recorrente e cursos de Educação e Formação de Adultos. No ensino noturno existe ainda cursos de Português para Falantes de Outras Línguas e o curso de Competências Básicas. Em fevereiro de 2014, entrou em

funcionamento o Centro para a Qualificação e o Ensino Profissional, sucedâneo do Centro de Novas Oportunidades, o único a funcionar no concelho de Almada. (PE, 2016-2019).

2.3.1. GRUPO DE ARTES VISUAIS: DOCENTES

O grupo de docentes do departamento de Artes Visuais, no presente ano letivo, é constituído por oito professores com formação variada (Tabela 2).

Professor	Formação	Categoria
António Moreira Coordenador Departamento de Artes	Licenciatura em Arquitetura Profissionalização em serviço	Quadro de Escola
Ana Simões	Licenciatura em Design Gráfico Profissionalização em serviço	Quadro de Escola
César Torres	Licenciatura Design de Equipamento Profissionalização em serviço	Quadro de Escola
Isabel Mendes	Licenciatura em Design de Mobiliário Profissionalização em serviço	Quadro de Escola
João Cardoso	Licenciatura em Arquitetura Profissionalização em serviço	Quadro Zona Pedagógica
Paula Bandeira	Licenciatura em Design em Cultura Visual	Técnico Especializado

Paula Penha	Licenciatura em Design de Comunicação Mestrado profissionalizante em ensino	Técnico Especializado
Tânia Matos	Licenciatura em Design de Multimédia Mestrado profissionalizante em ensino	Técnico Especializado

Tabela 2 - Docentes e respetiva qualificação

O grupo de Artes Visuais mantém-se estável pois só um docente é que entrou de novo neste último ano. De acordo com o professor cooperante, António Moreira, este facto permite que ocorra muita interajuda entre os colegas e o trabalho realizado com os alunos seja otimizado. É um grupo bastante ativo e criativo, participando em vários projetos e concursos ao longo do ano. Estas atividades são integradas no plano anual de atividades e incidem, sobretudo, nas turmas do curso de design gráfico.

Entre todos os docentes são lecionadas sete disciplinas entre os dois cursos do departamento de artes, conforme se verifica na tabela 3.

Curso	Disciplina	Ano
Curso Profissional de Design Gráfico	Design Gráfico	10º - 11º - 12º
	Oficina Gráfica	
	Geometria Descritiva	
	Desenho e Comunicação Visual	

Curso de Artes Visuais	Desenho A	10º - 11º - 12º
	Oficina Multimédia	12º
	Geometria Descritiva	10º - 11º
	Oficina de Artes	12º

Tabela 3 - Distribuição das disciplinas por cursos e anos

2.3.2. GRUPO DE ARTES VISUAIS: ATIVIDADES

O grupo de Artes Visuais é bastante ativo e criativo, participando em vários projetos e concursos ao longo do ano. Estas atividades são integradas no plano anual de atividades e incidem, sobretudo, nas turmas do curso de design gráfico.

No plano anual de atividades deste ano letivo verifica-se o planeamento de várias atividades e a definição dos seus objetivos.

Com o objetivo de **melhorar os resultados escolares** foram planeadas as seguintes atividades: Simulação dos exames de Desenho e de Geometria Descritiva; Coadjuvação na disciplina de Geometria Descritiva no 11º ano do curso de Design Gráfico; Apoio na disciplina de Geometria Descritiva aos alunos com NEE e outros alunos que revelem maiores dificuldades. e apoio aos alunos do regime não presencial do ensino recorrente.

Ainda com o mesmo objetivo, planeou-se exclusivamente para os alunos do curso de design gráfico: Conferência/workshop com o caricaturista Almadense, Carlos Laranjeira; conferência de Design Gráfico “O percurso criativo de um designer gráfico: do escolar ao profissional”, partilha de experiências de ex alunos do Curso Profissional Técnico de Design Gráfico, inseridos no mundo do trabalho e apresentação de trabalhos.

Para os alunos do CH de Artes Visuais, foram ainda planeadas as seguintes atividades: Conferência de Desenho A com o artista Almadense, Albino Moura – a

atividade não foi realizada por falecimento do artista; Participação no concurso “FLIC Festival 9º Festival de Literatura e Artes Infantil e Juvenil” European Network Flic Award – os trabalhos foram enviados e aguarda-se o resultado; Participação no concurso “Quem é Calouste?” – não foi concretizado.

Foi também prevista a participação na Quinzena da Juventude de Almada e na “Mostra do Ensino Superior, Secundário e Profissional” por parte de todas as turmas de arte da escola (só a segunda foi realizada).

Tendo como objetivo de **Melhorar o envolvimento da comunidade educativa** foi planeado e concretizado: a participação na exposição “Eco Natal” Instalações do ME na AV. Infante Santo; participação na exposição “Comemoração do 45º Aniversário do 25 de Abril” promovida e organizada pela CMA; participação no encontro “+ Sucesso, Inovação e transformação das Práticas Educativas”, promovido pela CMA no âmbito do programa Almada Cidade Educadora; participação na “BiblioArtes” - atividade cultural na área do património Histórico-Artístico, com a visita a locais, em torno de uma temática pré definida; produção do material de divulgação Identidade visual, cartaz e folheto do “Mini fórum Estudante” - alunos de Design Gráfico; conceção da linha gráfica do projeto, da responsabilidade do Agrupamento de Centros de Saúde de Almada Seixal – UCC Almada, destinado a alunos do 1º Ciclo sob a temática “Competências Sócio Emocionais em Meio Escolar” - alunos de Design Gráfico; participação do projeto “FotoLab” através da Dinamização do Laboratório de Fotografia com elementos da Comunidade Escolar – alunos do CH de Artes Visuais.

2.3.3. GRUPO DE ARTES VISUAIS: EQUIPAMENTO E SALAS

O grupo 600 tem ao seu dispor cinco salas, um laboratório de fotografia, uma sala com material de apoio e uma arrecadação. Como a escola tem a oferta do curso profissional de design gráfico, três destas salas são específicas para os alunos deste curso, fazendo com que as aulas deste curso se concentrem nas salas do pavilhão B. As turmas do curso geral de artes, têm a grande maioria das aulas no pavilhão E.

As salas B11 e B13 têm acesso a uma sala de apoio onde estão guardados os materiais do curso de design gráfico, tais como: scanner A4 portátil, uma impressora

a lazer A4 a cores, maquina fotográfica digital, tripé de fotografia, projetores de fotografia, refletores de fotografia, bases de corte, réguas de metal, guilhotinas, x-atos, cola spray e outros materiais vários (tintas, goivas, papel, rolos e espátulas).

O laboratório de fotografia, apesar de pequeno, está bem equipamento. Tem dois ampliadores com disparador automático, luz vermelha, um lavatório, uma mesa de luz, material de revelação e fixação.

Com a exceção da sala onde decorrem as aulas de Oficina de Artes, a maioria das salas de artes estão bem equipadas, permitindo aos professores variar e diversificar as atividades que promovem.

A sala onde decorrem as aulas de Oficina de Artes é uma sala normal que não tem estiradores nem água. Apesar de haver quatro bancadas na sala, estas estão sem os lavatórios, dificultando a utilização de técnicas que exijam água ou a limpeza de materiais. Pelo contrário, a sala de Desenho, está muito bem equipada com estiradores, lavatório, projetores direcionáveis, cavaletes, armários verticais e horizontais.



Figura 6 - Sala B10 (fonte própria, 2017)

2.3.4. GRUPO DE ARTES VISUAIS: CURSOS

A ESCT tem como oferta dois cursos: o Curso Profissional de Design Gráfico e o Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais.

O primeiro curso é exclusivo desta escola, não existindo um curso semelhante em mais nenhuma escola do concelho e arredores, por isso tem alunos de várias zonas da península de Setúbal e até de Lisboa. Segundo o folheto informativo do curso, este visa formar um «profissional qualificado apto a conceber e maquetizar objectos gráficos bi e tridimensionais utilizando meios electrónicos e manuais, bem como preparar a arte final para a impressão e acompanhar os processos de pré- impressão e impressão» (ESCT)

O objetivo do curso é preparar os alunos para, após a sua conclusão, ingressarem no mercado de trabalho. As saídas profissionais são gabinetes de design gráfico, agências de imprensa, de publicidade e editoras. O plano de estudos do curso (Figura 7) inclui disciplinas de formação sociocultural, científica e técnica, sendo que as disciplinas de formação técnica, estão divididas por módulos. No terceiro e último ano, os alunos fazem estágios de seiscentas horas e têm de fazer e apresentar uma Prova de Aptidão Profissional.

	Disciplinas	Horas
Formação Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I ou II	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias de Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Formação Científica	Geometria Descritiva	200
	História da Cultura e das Artes	200
	Matemática	100
Formação Técnica	Desenho e Comunicação Visual	180
	Design Gráfico	500
	Oficina Gráfica	500
	Formação em Contexto de Trabalho	420
	Total de Horas / Curso	3100

Figura 7 - Plano de estudos do Curso Profissional de Design Gráfico

O curso científico-humanístico de Artes Visuais só abriu na escola no ano letivo de 2013/2014. Até essa data existia, na área de artes, somente o Curso Profissional de Design Gráfico. Neste curso pretende-se dotar o aluno de um conjunto de saberes que lhe possibilitem o desenvolvimento das capacidades de representação, de expressão gráfica e plástica, de comunicação visual e de análise e compreensão das obras de arte no seu contexto histórico e cultural.

O Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais começou, a nível nacional, por constituir a única via de acesso ao ensino superior. Embora, hoje em dia, quer este curso quer os profissionais permitam aos alunos ingressarem no ensino superior, a verdade é que este continua a prepará-los com uma maior diversidade de disciplinas gerais. Até ao momento, a maioria dos alunos desta escola e curso, após a conclusão

do 12º ano, ingressou em cursos de Multimédia, alguns deles na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

Entre as disciplinas de formação específica do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais destacamos Oficina de Artes, por ser aquela onde implementámos o nosso projeto.

A disciplina de Oficina de Artes só aparece na matriz curricular (Figura 8) dos cursos científico-humanístico de Artes Visuais no 12º ano como disciplina opcional e com uma carga horária obrigatória de cento e trinta e cinco horas anuais. Na ESCT esta disciplina é obrigatória para os alunos do 12º ano, tendo uma carga semanal de cento e oitenta minutos, concentrados numa manhã.

Componentes de formação		10.º ano		11.º ano		12.º ano	
		Número de módulos capitalizáveis	Carga horária semanal (a)	Número de módulos capitalizáveis	Carga horária semanal (a)	Número de módulos capitalizáveis	Carga horária semanal (a)
Geral	Português	3	135	3	135	3	270
	Língua Estrangeira I, II ou III (b)	3	90	3	90	—	—
	Filosofia	3	135	3	135	—	—
Específica	Desenho A	3	180	3	180	3	270
	Opções (c)					—	—
	Geometria Descritiva A	3	180	3	180		
	Matemática B	3	180	3	180		
	História da Cultura e das Artes	3	180	3	180		
	Opções (d)	—	—	—	—	3	135
	Oficina de Artes, Oficina de Multimédia B, Materiais e Tecnologias.						
Tempo a cumprir		900		900		675	

(a) Carga horária semanal organizada em períodos de 45 minutos.
(b) O aluno escolhe uma língua estrangeira, tomando em conta as disponibilidades da escola.
(c) O aluno escolhe duas disciplinas humanistas.
(d) O aluno escolhe uma disciplina anual.

Figura 8 - Matriz curricular do Curso de Artes Visuais

Segundo o programa do ME o objetivo da disciplina é «abordar as áreas de expressão e concretização plásticas bi- e tridimensionais, associadas aos fenómenos da comunicação visual» (Gonçalves, 2005). É ainda proposto que a disciplina funcione num espaço aberto à «experimentação e realização do projecto artístico».

Com esta disciplina o aluno deve desenvolver a capacidade de representar bi- e tridimensionalmente através de meios riscadores e/ou informáticos; manipular, com intencionalidade, os diferentes processos técnicos da representação e expressão visual; utilizar adequadamente os materiais, os suportes e os instrumentos necessários à

construção de uma mensagem visual; dominar as diferentes fases metodológicas de desenvolvimento de um projeto, nas diversas áreas em estudo; trabalhar em equipa, gerindo as competências necessárias à concretização de um projeto artístico; intervir criticamente, no âmbito da realização plástica, na comunidade em que está inserido.

2.3.5. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

A turma do 12º H da ESCT é composta por quatorze alunos, doze raparigas e dois rapazes, com idades compreendidas entre os 17 e os 19 anos. Todos os alunos são portugueses, com exceção de uma aluna que é brasileira. Destes quatorze alunos, seis têm ASE (Apoio Social Escolar), que usam sobretudo para a aquisição de materiais de desgaste para as disciplinas artísticas, como folhas de papel cavaleiro e cartolinas.

Segundo Goulão&Bahia 2013) o sucesso ou insucesso escolar dos alunos poderá depender de vários fatores como a relação família e escola; o estatuto socio económico das famílias; nível de instrução da família e sobretudo da capacidade da família criar um ambiente que incentive a aprendizagem. Assim, através de um questionário (Anexo 1) feito aos alunos, procurámos apurar características sociais e culturais do grupo. Constatámos então, que metade dos encarregados de educação têm formação académica ao nível do 12º ano. Dos restantes, três são licenciados, um tem mestrado e três têm menos do 9º ano de escolaridade. Os encarregados de educação têm profissões muito variadas, desde da administração à advocacia, dois são militares e outros dois professores.

Verificámos ainda que doze alunos referem morar com a mãe, mas somente quatro referem o pai como elemento do agregado familiar. Constatámos que pelo menos três alunos vivem em guarda partilhada, intercalando semana sim e semana não nas casas de cada um dos progenitores. Observámos que esta situação causava alguma instabilidade, nomeadamente no que se refere ao material necessário às atividades das aulas, acontecendo algumas vezes não o trazerem e justificarem que o mesmo estaria na casa onde não coabitaram nessa semana.

Em relação à frequência de espaços culturais, onze alunos responderam que costumam fazê-lo (Figura 9). No entanto, quando questionados acerca da regularidade, sete dizem frequentar os espaços culturais ocasionalmente e apenas um dos alunos

refere visitas quinzenais. Estranhámos esta pouca adesão e interesse por frequentar espaços culturais, principalmente exposições, por serem alunos a finalizar o ensino secundário na área artística. Por esse motivo, planeámos uma visita a um dos centros culturais mais emblemáticos da cidade de Almada, no sentido de colmatar aquilo que considerámos uma carência. Para além disso, fomos incentivando os alunos a participar em eventos culturais, divulgando-os ocasionalmente nas aulas.

Com que frequência visitas espaços culturais?

11 respostas

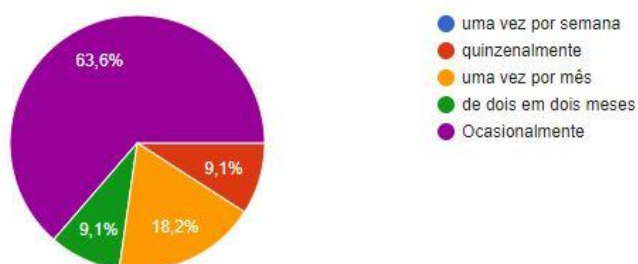


Figura 9 - Gráfico da resposta ao questionário de caracterização de turma

Questionámos ainda se frequentavam atividades extracurriculares, sendo que menos de metade respondeu positivamente (seis alunos): três referiram andar no Clube de Dança da escola e outros três em atividades desportivas fora da escola.

Analisando algumas destas respostas, juntamente com o que já conhecíamos da turma, podemos perceber que o pouco interesse em atividades culturais e artísticas fora do tempo escolar poderá ter influência no facto de a turma se revelar bastante heterogénea no que diz respeito à motivação e à capacidade de trabalho. Enquanto há alunos muito trabalhadores e com muitas competências no domínio das artes, outros revelam pouco interesse nas propostas, o que prejudica a qualidade da sua produção artística.

Acerca de perspetivas futuras, doze alunos responderam querer candidatar-se ao ensino superior (Figura 10), sendo que dez pretendem frequentar cursos da área das Artes Visuais, como Arquitetura, Design e Ilustração, e duas alunas ambicionam cursos fora da área, como Dança e Direito. Dos dois alunos que disseram não pretender

frequentar o ensino superior, um ambiciona ingressar na Marinha e a outra quer ser tatuadora.

Vais candidatar-te ao ensino superior?

14 respostas

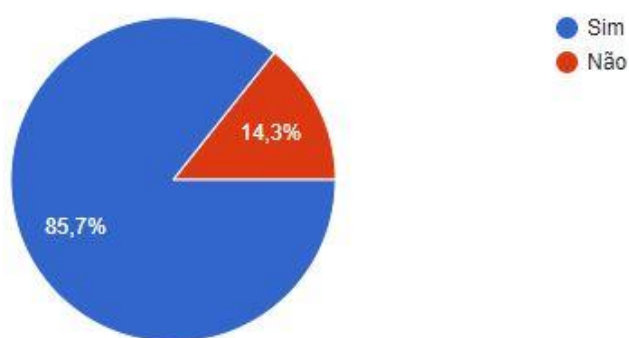


Figura 10 - Gráfico da resposta ao questionário de caracterização de turma

2.4. A CASA DA CERCA

A Casa da Cerca é o Centro de Arte Contemporânea do concelho de Almada, que é também conhecida pela Casa do Desenho. É uma casa setecentista que foi comprada pela Câmara Municipal de Almada em 1988 num elevado estado de degradação (Figura 11). Era uma antiga casa senhorial composta por um solar e uma quinta de recreio onde moraram várias famílias até à sua aquisição pela CMA. Foi remodelada progressivamente, sempre com o objetivo de ser utilizada ao serviço da cultura, decidindo-se posteriormente que seria para promoção e divulgação das Artes Plásticas, principalmente do Desenho.



Figura 11 - Casa da Cerca, edifício principal (fonte própria, 2018)

O Centro de Arte Contemporânea inaugurou em 1993 com a exposição de Amadeo de Souza Cardoso – Desenho. Este ano faz vinte cinco anos que este centro cultural funciona e implementa um «conjunto de práticas culturais centradas na investigação, na produção de exposições e de atividades paralelas» (Casa da Cerca, sd).

Baseado no projeto do mestre Rogério Ribeiro, a Casa da Cerca conta com um Centro de Documentação e Investigação, Exposições, um importante Acervo de desenho onde estão representados os mais importantes artistas portugueses contemporâneos, um Serviço Educativo e um Jardim Botânico.

O Centro de Documentação e Investigação tem o nome do seu mentor, o Mestre Rogério Ribeiro, funciona como fundo documental, reunindo a recolha da investigação que lá se faz acerca da arte contemporânea e que está disponível para consulta a toda a comunidade mas que é dirigido especialmente a investigadores e estudantes universitários.

As exposições funcionam em oito espaços distintos mas que por vezes se articulam entre si. As exposições são as atividades mais importantes da Casa da Cerca, que se assume como um polo significativo de divulgação da Arte Contemporânea. O Acervo da Casa da Cerca iniciou em 1993 com a doação de uma obra de Maria Keil e atualmente conta com cerca de três centenas de obras, principalmente de desenho mas também de pintura, escultura, fotografia e gravura.

O Jardim Botânico foi inaugurado em 2001, é chamado de O Chão das Artes, no qual é feita uma exploração da natureza como «matéria-prima para fabrico de materiais utilizados na prática artística» (Casa da Cerca, sd). Desta forma, é feita uma ligação entre a arte e a ciência, utilizando o jardim como material vivo para a investigação e divulgação de várias áreas, criando uma transversalidade entre a Botânica, Horticultura, Etnobotânica, Artes Plásticas, História da Arte e História dos Jardins. Este lindíssimo jardim está dividido em vários espaços que são utilizados para as diferentes oficinas e que podem ser visitadas pelo público: Estufa, Jardim dos Pigmentos, Pomar das Gomas, Jardim dos Pintores, Jardim dos Óleos, Jardim das Fibras e Mata.

2.4.1. O SERVIÇO EDUCATIVO

O serviço educativo da Casa da Cerca está integrado no seu projeto cultural desde 1997 e desde essa altura acompanha a programação do Centro de Arte Contemporânea. O lema do SE é «Aprendemos Juntos» e nas palavras de Mário Campos, coordenador do serviço educativo:

Na nossa ação geramos lugares de encontro, de diálogo e de experiência com a arte contemporânea e, em especial, com o desenho, com a natureza como mestra das artes, com o mundo, com o lugar onde vivemos e com nós próprios. (Mário Campo, monitor Casa da Cerca).

O objetivo principal do SE é a sensibilização, a motivação e a interpretação da arte contemporânea, através da realização de atividades que se relacionam com as exposições. Todas as atividades vão ao encontro dos valores difundidos pelo município de Almada, incentivando a participação dos cidadãos para a construção de uma cidade mais adaptada, inclusiva e sustentável, de forma a obter os princípios de uma Cidade Educadora e Amiga das Crianças.

As atividades lúdico-expressivas dinamizadas pelo SE são destinadas a públicos diferentes e visam estimular a criatividade e a partilha multicultural e intergeracional dos visitantes, promovendo o conhecimento e a valorização da arte e, sobretudo, do desenho.

Nos eventos e nas atividades que dinamizam, procuram sempre refletir a diversidade da comunidade onde pertencem numa pluralidade de abordagens ao Desenho e à Arte Contemporânea.

Na elaboração do programa do serviço educativo, são tidos em conta a Carta de Direitos da Criança, a Carta Cidade Educadora e a Agenda 21 da Criança. A equipa procura responder a algumas preocupações como o fato de o espaço ser público e por isso terem de trabalhar para todos, tendo de conhecer o público e as suas necessidades. Assim, propõem atividades que dêem oportunidade a todas as pessoas de participarem, incluindo pessoas com necessidades especiais e de todos os níveis socioeconómicos. Há ainda a preocupação de ir ao encontro de cada vez mais públicos e níveis etários, incluindo famílias, proporcionando experiências de educação formal e não formal.

As atividades procuram ir ao encontro do que os professores lhes solicitam pois estes ajudam a adequar o trabalho do serviço educativo. Procuram ainda aproveitar o jardim botânico para atividades de desenho, realização de tintas e colas naturais e tirar proveito do património material e imaterial disponível no concelho, de forma a desenvolver valores pelo património de arte pública.

Todas as atividades são relacionadas com as exposições e comemorações da CMA, mantendo uma pertinência para a sua realização. Para além disso, todas as atividades têm uma dimensão laboratorial, na medida em que cada oficina que se faz abre caminho para outra oficina nascer, percebendo os interesses e as potencialidades. Este processo exige um momento de reflexão e avaliação posterior a cada atividade, para que seja possível melhorar e crescer.

A programação é muito variada e toda gratuita, incluindo atividades para grupos organizados e não só. A periodicidade das atividades varia consoante o público e o objetivo das mesmas.

3. ESTA É A MADRUGADA QUE EU ESPERA VA: PROJETO EM OFICINA DE ARTES, 12º ANO

3.1. APRESENTAÇÃO

Na sequência da proposta, apresentada à ESCT (e demais escolas do concelho), pela CMA, de participação numa exposição coletiva, no contexto das comemorações do 25 de abril, este ano sob o tema “Rostos da Liberdade”, a unidade de trabalho (UT), que desenvolvemos com os alunos, consistiu na elaboração de retratos de artistas que constituem referências culturais, no período ditatorial, no nosso país.

Segundo o programa do Ministério da Educação (ME), um dos objetivos da disciplina de Oficina de Artes é «abordar as áreas de expressão e concretização plásticas bi e tridimensionais, associadas aos fenómenos da comunicação visual» (Gonçalves & Alírio, 2005:2). É ainda proposto que a disciplina funcione num espaço aberto à «experimentação e realização do projecto artístico» (Gonçalves & Alírio, 2005:2).

No sentido de responder a estas orientações, e sendo que a ESCT, não só integra nos objetivos do seu Projeto Educativo (2016-2019) a melhoria do envolvimento com a comunidade educativa e a interação desta com a vida na escola, como também se encontra dotada dos recursos necessários à aprendizagem da fotografia (laboratório, equipamento e material de iluminação), considerámos pertinente realizar o projeto nesta área, explorando assim uma tecnologia que os alunos do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais ainda não dominavam, mas revelavam ser do seu interesse e motivação.

3.2. OBJETIVOS

O Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais tem como propósito dotar os alunos de um conjunto de saberes que lhes possibilitem o desenvolvimento das capacidades de representação, expressão gráfica e plástica, comunicação visual e análise e compreensão das obras de arte, no seu contexto histórico e cultural. <http://soliw.org/site/>, consultado a julho de 2019).

Apesar destes objetivos serem bastante abrangentes, sabemos que normalmente os projetos desenvolvidos em contexto escolar limitam-se à exploração do desenho, deixando a expressão plástica e tecnológica de parte.

A fotografia é uma das áreas de desenvolvimento propostas no programa de Oficina de Artes (Gonçalves, 2005:4), e suscita geralmente bastante interesse e motivação por parte dos alunos, embora muitas vezes não seja explorada a sua potencialidade artística. Assim, um dos objetivos gerais deste projeto foi dar a conhecê-la enquanto objeto artístico, desenvolvendo os seus aspetos técnicos e formais, em termos de composição:

A fotografia, porém, também começa a revestir-se cada vez mais de características artísticas e a teoria de que a fotografia reproduz a realidade como ela é, vai perdendo consistência à medida que os fotógrafos se começam a preocupar com a arte de fotografar, procurando ângulos, luminosidades, sombras e enquadramentos que confirmem qualidade estética ao que fotografam. (Sousa, 2003b:335).

Para além dos objetivos gerais, este estudo foi ao encontro de objetivos específicos, que podem ser vistos, tanto da perspetiva do que pretendíamos que os alunos alcançassem, como da perspetiva docente:

Objetivos para os alunos:

- Conhecer as referências culturais anteriores ao seu nascimento, específicas de um período político;
- Perceber as condicionantes da arte nesse período histórico-político;
- Desenvolver o sentimento de pertença cultural nacional;
- Perceber que as suas opções estéticas são influenciadas pelos artistas que seguem e pelos media;
- Desenvolver conhecimentos e competências no domínio da fotografia.

Objetivos do ponto de vista da docência:

- Despertar interesse pela tecnologia da fotografia;
- Fomentar um entendimento da fotografia enquanto objeto, não só tecnológico, mas também artístico;
- Aumentar o grau de motivação e, conseqüentemente, de envolvimento/dedicação dos alunos através da participação em oficinas e eventos municipais;
- Promover o pensamento crítico, através da comparação entre passado-presente;
- Fazer desenvolver o sentimento de pertença de uma comunidade.

Objetivos do ponto de vista da investigação:

- Perceber as potencialidades da disciplina de Oficina de Artes no desenvolvimento e gosto cultural e estético;
- Aferir se a metodologia (nomeadamente, a de projeto) e as estratégias implementadas foram adequadas.
- Compreender de que forma a participação em oficinas e eventos externos à escola pode aumentar o interesse e motivação dos alunos nos projetos propostos.

3.3. METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia e as estratégias utilizadas nesta UT tiveram como base o paradigma *social-reconstrutor* e incluem o método interativo, apresentado anteriormente (Capítulo I, p. 18). Foi utilizada a metodologia de trabalho de projeto,

organizando as etapas pelas fases sugeridas por Castro & Ricardo (1993:8) (Figura12):

1) Problema; 2) Escolha e formulação dos problemas parcelares; 3) Preparação e planeamento do trabalho; 4) Trabalho de campo; 5) Ponto da Situação; 6) Tratamento das informações recebidas; preparação do relatório e da apresentação; 7) Apresentação dos trabalhos; 8) Balanço.

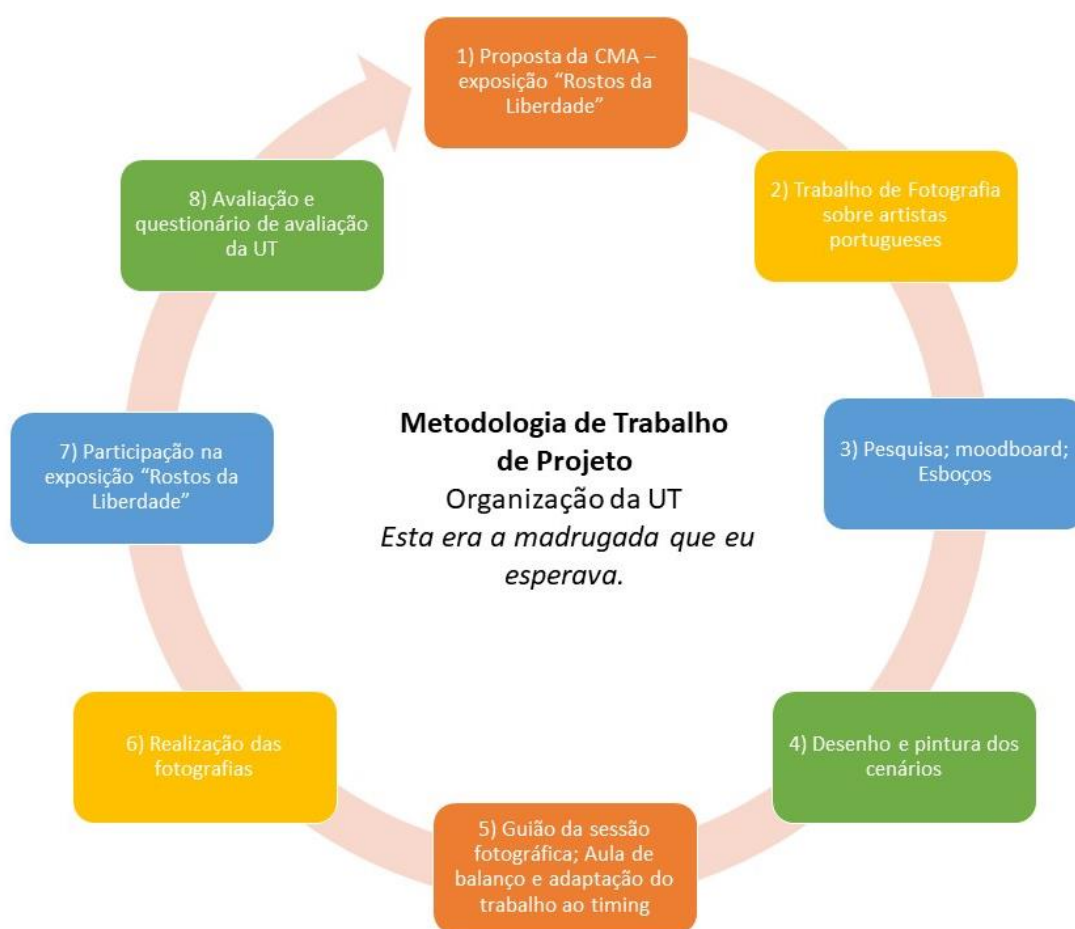


Figura 12 - Organização da UT pelo método de trabalho de projeto

3.4. ORGANIZAÇÃO

A UT foi planeada no início do ano letivo de 2018/2019 e integrada na planificação anual (Anexo 2) da disciplina de Oficina de Artes. Durante o primeiro período, enquanto acompanhámos a turma durante as aulas de Oficina de Artes com a professora titular, planificámos a UT (Anexo 3), tendo em conta o tempo necessário para as várias fases, a metodologia, as estratégias, os recursos e a forma de avaliação. Nesse período de observação, compreendemos a dinâmica da turma e os interesses dos alunos, o que nos ajudou a refletir e decidir sobre os aspetos pedagógicos e didáticos inerentes à implementação do projeto e de que forma deveriam ser organizadas as etapas de trabalho.

O projeto denominado *Esta é a madrugada que eu esperava* decorreu durante as doze aulas do segundo período. Como o projeto era ambicioso e tinha de obedecer ao prazo estipulado pela CMA, utilizámos também a última aula do primeiro período para introduzir o tema (Tabela 4).

Aula	Dia	Atividade
0	4 dez.	Exercício exploratório: lançamento do enunciado para trabalho de férias.
1	11 dez.	Apresentação da unidade de trabalho; Distribuição dos artistas; Início da pesquisa (biblioteca escolar).
2	8 jan.	Construção do <i>moodboard</i> , ferramenta de pesquisa.
3	15 jan.	Aula no exterior: <i>Casa da Cerca</i> – Oficina de Retratos com Câmaras de Desenhar.
4	22 jan.	História e evolução da fotografia; Princípios da fotografia; Diafragma e obturador; Enquadramento e ângulos; Luz e estúdio. Oficina experimental de estúdio: Luzes, refletores, enquadramentos e ângulos.
5 e 6	29 jan. e 5 fev.	Atividades paralelas: Laboratório – impressão de negativo ou fotograma; Sala de aula – Pesquisa; fundo das fotografias; composição; indumentária e acessórios.
7, 8 e 9	12, 19 e 26 fev.	Desenho e pintura dos fundos dos retratos.

10 e 11	12 e 19 mar.	Sessões de fotografia. – Fotografar as imagens idealizadas e descritas no guião de fotografia elaborado anteriormente. Os alunos devem trazer a indumentária, adereços e maquilhagem necessária para caraterizar o colega que servirá de modelo para o seu trabalho. Assim como, os cenários realizados anteriormente.
12	26 mar.	Montagem dos trabalhos.
13	2 abr.	Apresentação dos trabalhos e avaliação.
-	22 abr.	Montagem da exposição.
-	24 abr.	Inauguração da Exposição <i>Rostos da Liberdade</i> na Oficina da Cultura

Tabela 4 - Calendarização do projeto

Nesta fase foram também elaborados os restantes documentos de apoio à prática como: inquérito de caraterização da turma (Anexo 1); o enunciado do exercício exploratório (Anexo 4); questionário das referências artísticas (Anexo 5); enunciado da UT (Anexo 7); guião de fotografias (Anexo 9); duas apresentações em *power point* (Anexos 6 e 8); autorização de utilização de imagem (Anexo 10).

3.5. CONCRETIZAÇÃO DO PROJETO


3.5.1. MEMÓRIA DESCRITIVA

Exercício exploratório - 4 dezembro 2018

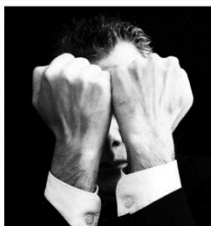
Antes de iniciar a UT, propusemos um exercício exploratório (Enunciado, Anexo 4; Figura 13), a desenvolver nas férias. Este exercício constituiu a ponte entre a UT sobre identidade pessoal, realizada no 1º período, pela professora titular da turma, e a UT centrada na tecnologia da fotografia, a implementar no 2º período, pela professora em formação. Embora essa não fosse a intenção inicial, este exercício serviu igualmente como diagnóstico dos conhecimentos dos alunos sobre a tecnologia de fotografia e as suas capacidades no âmbito da conceção e produção de imagens a partir de ideias abstratas.

Nesta aula (4 de dezembro de 2018), foi assim apresentado aos alunos o enunciado do exercício. Através da *interrogação didática* (De la Torre, 1992) e do diálogo com os alunos, explicámos o propósito do exercício, bem como as suas duas fases. Na primeira, os alunos deveriam «captar sete imagens de autorrepresentação fotográfica, utilizando a câmara do telemóvel», três das quais autorretratos, num sentido dilatado do termo (poderiam ser do rosto, do corpo inteiro ou de uma parte do corpo) e quatro das quais selecionadas entre os potenciais temas de exploração: uma imagem de um ou vários objetos que os caracterizassem; uma imagem de um local que gostassem ou que representasse as suas histórias de vida; uma imagem de um sonho; uma imagem que representasse um sentimento; uma imagem que representasse um cheiro que lhes fosse agradável; uma imagem que representasse um som de que gostassem. Na segunda fase, os alunos, através da exploração e manipulação das imagens captadas, deveriam «criar uma composição digital (...) para posterior apresentação à turma» (Enunciado, Anexo 4).

ANEXO 4 – ENUNCIADO EXERCÍCIO EXPLORATÓRIO

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS Oficina de Artes_12º H 2018 - 2019
---	---

Exercício de auto-representação fotográfica
com o objetivo de pensar e organizar a imagem antes de carregar no disparador, transformando ideias, sensações e sentimentos em imagens gráficas. Estas imagens poderão fazer sentido somente para o autor, que posteriormente irá explicá-las ao público.



Fotografia de Jorge Molder

ETAPAS

1ª Captar 7 imagens de auto-representação fotográfica utilizando a câmara do telemóvel:

- 3 auto-retratos obrigatórios – pode ser do rosto, corpo inteiro ou uma parte do corpo;

Escolhe 4 dos temas que se seguem:

- Uma imagem de um ou vários objetos que te caracterizem;
- Uma imagem de um local que gostes ou que represente uma história da tua vida;
- Uma imagem de um sonho;
- Uma imagem que represente um sentimento;
- Uma imagem que represente um cheiro que te é agradável;
- Uma imagem que represente um som de que gostes.

2ª Criar uma composição digital com as 7 imagens para posterior apresentação à turma.

Nota: A composição pode incluir palavras, frases ou desenhos que enriqueçam a auto-representação.

Figura 13 - Enunciado do exercício exploratório

Os alunos demonstraram interesse no exercício, principalmente na primeira parte da primeira fase, correspondente aos três autorretratos (*selfies*), pois é algo que costumam realizar com muita frequência, por vontade própria. Os temas propostos na segunda parte da primeira fase, possivelmente pela complexidade da sua transposição para imagens, suscitaram nos alunos maior inquietação, dando origem a muitas perguntas e à colocação de hipóteses de execução. De forma a não condicionar os alunos, optámos por não apresentar exemplos visuais de execução do exercício, pelo que estes naturalmente iniciaram um *brainstorming* sobre a sua concretização (relação entre ideias e imagens).

No final, os alunos afirmaram não ter dúvidas e estar completamente esclarecidos acerca do exercício e do seu principal objetivo: «pensar e organizar as imagens antes de carregar no disparador, transformando ideias, sensações e sentimentos em imagens gráficas» (Enunciado, Anexo 4).

Por último, negociámos com os alunos o prazo de entrega do exercício (3 de janeiro), tendo sido estabelecido que este seria desenvolvido durante as férias de natal e enviado para as professoras via *email*.

1ª aula - 11 dezembro 2018

Nas aulas assistidas durante o 1º período, verificámos que muitos alunos utilizavam, como referências culturais, imagens de artistas que influenciam os seus trabalhos e as suas opções estéticas. Na grande maioria, os artistas citados pelos alunos eram-nos desconhecidos. Assim, de forma a podermos conhecer os artistas que atualmente influenciam os nossos alunos, realizámos um inquérito (Anexo 5) no qual os alunos deveriam indicar os seus artistas ou obras de referência. Com base no “Manifesto das 7 Artes”, da autoria de Ricciotto Canuto (1912) e nas quatro artes adicionadas posteriormente, elaborámos uma lista atualizada, com onze artes. Os alunos mostraram-se entusiasmados e colaboradores na elaboração do questionário, após prometermos pesquisar e conhecer esses artistas, de forma a compreendermos os seus interesses e motivações.

Ao analisarmos as respostas dos questionários, pudemos verificar que a maioria dos artistas nomeados eram estrangeiros, havendo poucas referências a artistas nacionais.




Figura 14 - Apresentação da UT

De seguida, explicámos a UT (Figura 14), recorrendo à projeção de uma apresentação em *PowerPoint* (Anexo 6) e distribuímos aos alunos o enunciado (Anexo 7; Figura 15). Mais uma vez, foi aberto o diálogo, sendo discutido o projeto, as suas fases, objetivos, calendarização e elementos de avaliação. Informámos que este trabalho foi pensado para responder ao desafio feito pela CMA às escolas do concelho, para participarem numa exposição coletiva das comemorações do 25 de abril, sob o tema *Os Rostos da Liberdade*.


Propusemos então que cada aluno criasse duas imagens fotográficas que representassem um artista português da época do antigo regime. Este artista seria sorteado, no final desta aula, entre um conjunto de personalidades que exerceram um

papel revolucionário através da arte, previamente selecionado pelo professor cooperante e pela professora estagiária. As imagens a criar deveriam corresponder a dois períodos temporais distintos: uma que representasse a personalidade antes do 25 de abril de 1974 e outra que representasse a mesma personalidade, transposta para a atualidade.

De seguida, explicámos os alunos as fases do projeto, a saber: (1) Pesquisa e levantamento de elementos biográficos e artísticos da personalidade sorteada e construção de um *moodboard*; (2) Exploração de soluções para compor os fundos das duas fotografias, em formato A3; (3) Elaboração de um guião das fotografias, com indicação de adereços, enquadramento e luz; (4) Desenho/pintura dos fundos das fotografias, em papel de cenário; (5) Realização das sessões fotográficas e seleção de duas imagens. (Enunciado, Anexo 7).




REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO



ESCOLA SECUNDÁRIA DE CACILHAS-TEJO
CURSO CIENTÍFICO-HUMANÍSTICO DE ARTES VISUAIS
Oficina de Artes_12º H

2018 - 2019

UNIDADE DE TRABALHO Nº 2 >>> Rostos da Liberdade



25 de Abril

Esta é a madrugada que eu esperava
O dia inicial inteiro e limpo
Onde emergimos da noite e do silêncio
E livres habitamos a substância do tempo

*Sophia de Mello Breyner Andresen,
In 'O Nome das Coisas'*

Problemática:

No âmbito das comemorações do 25 de abril de 2019 na cidade de Almada, a Câmara Municipal lançou-nos o desafio de participar numa exposição coletiva na Oficina da Cultura com o tema "Os Rostos da Liberdade".

Desta forma, iremos realizar um trabalho de fotografia onde vamos representar as figuras culturais e artísticas de referência no antes e no após 25 de abril de 1974, dando a conhecer as suas características e o seu trabalho. Depois de os conhecer e recriar a sua imagem, iremos imaginar como seria essa mesma figura na atualidade e encenar essa imagem.

Objetivos:

- Desenvolver capacidades de leitura e análise dos modos de formar do objeto artístico;
- Entender o ato/processo criativo como espaço de cruzamento de diversas condicionantes físicas e conceptuais.
- Analisar e refletir sobre a génese do Objeto;
- Experimentar, de forma orientada, fases e itinerários de formulação do Projeto;
- Estruturar um Projeto.
- Dominar técnicas e tecnologias necessárias ao desenvolvimento e concretização do projeto;
- Apresentar o projeto realizado à comunidade escolar;
- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação;
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia;
- Relacionar-se responsavelmente dentro do grupo/turma adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias.

Figura 15 - Enunciado da UT

Através deste projeto, os alunos «[desenvolveriam] capacidades de leitura e análise dos modos de formar do objeto artístico»; «[entenderiam] o ato/processo criativo como espaço de cruzamento de diversas condicionantes físicas e conceptuais»; «[analisariam] e refletir sobre a génese do objeto»; «[experimentariam], de forma orientada, fases e itinerários de formulação do projeto; «[Estruturariam] um projeto; «[Dominariam] técnicas e tecnologias necessárias ao desenvolvimento e concretização do projeto; «[Apresentariam um] projeto realizado à comunidade escolar; «[Usariam] o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação; «[Utilizariam] fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia; «[Relacionar-se-iam] responsabilmente dentro do grupo/turma adotando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias.» (Enunciado, Anexo 7; Figura 15)

Ambas as fotografias deveriam constituir interpretações da personalidade do artista. Assim, o aluno deveria imaginar como este seria antes do 25 de abril e na atualidade, apresentando as mesmas características, mas sem ser subjugado pelo regime de opressão. Para as duas situações, os alunos teriam também de idealizar e pintar/desenhar um cenário, que serviria de contexto, numa curta sessão fotográfica, na qual um colega, caracterizado com roupas e acessório adequados a cada época e inerentes a cada interpretação, iria simular os gestos e postura da/o artista.

Para que os alunos entendessem as personalidades dos artistas que lhes haviam sido atribuídos, solicitámos que iniciassem uma pesquisa sobre a sua vida e obra, com o propósito de se aproximarem do contexto português entre os anos 30 e 70 do século XX e das referências artísticas e culturais de então.

Estas referências seriam posteriormente incluídas em *moodboards*, que serviriam de mote à fase de exploração de soluções plásticas para os cenários. Uma vez que os alunos não estavam familiarizados com esta estratégia criativa, expusemos no que consiste, apresentando o conceito e dando exemplos previamente selecionados pela professora estagiária (Figuras 16 e 17).

Moodboard

- Painel com pesquisa de imagens, texto e desenhos que ajudam a clarificar o tema e a desenvolver ideias.



Figura 16 - Exemplo de moodboard



Figura 17 - Exemplo de Moodboard

Os alunos revelaram-se muito interessados na apresentação do projeto e foram colocando questões. Alguns demonstram-se muito ansiosos em conhecer o artista que iriam trabalhar. À medida que os nomes dos artistas foram sendo sorteados e distribuídos, os alunos foram trocando impressões sobre quem eram ou quem seriam.

No último tempo, a aula foi realizada na BECRE, a biblioteca da escola, para que os alunos comesçassem a pesquisa e fossem orientados, no sentido de aprenderem a filtrar e gerir informação, de modo autónomo, desenvolvendo assim competências essenciais à continuação daquela e de outras pesquisas, fora do período letivo (Figura 18).

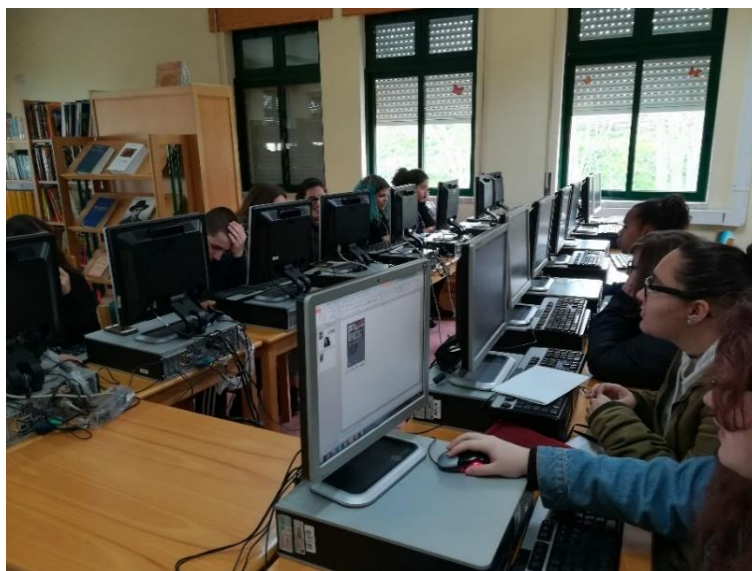


Figura 18 - Pesquisa dos artistas, BECRE (fonte própria, 2018)

2ª aula – 8 de janeiro

Nesta aula, os alunos apresentaram os trabalhos da autorrepresentação fotográfica que haviam realizado durante as férias. A maioria demonstrou-se entusiasmada com o trabalho e quis explicar cada uma das fotografias que integravam a sua composição. No enunciado era pedido que os alunos fizessem três autorretratos, o que quase todos cumpriram, exceto dois alunos que utilizaram fotografias que se percebia terem sido tiradas por terceiros. Nas restantes fotografias solicitadas, tornou-se evidente que os alunos exploravam mais uma dimensão introspetiva e emocional. Enquanto, alguns conseguiram mostrar fotografias com carácter afetivo e explicar como cada imagem se ligava a cada um dos seus sentimentos, outros jogaram pela defensiva e utilizaram imagens generalistas.

Os resultados de cada captação fotográfica, em geral, foram interessantes, na medida em que corresponderam ao solicitado e ajudaram a conhecer um pouco mais os alunos e a sua maneira de se exprimir. No entanto, as composições, na sua maioria, revelaram-se pouco interessantes, por estarem desequilibradas ou exageradamente preenchidas ou adornadas (Figuras 19 e 20).



Figura 19 - Exercício de autorrepresentação, 2019



Figura 21 - Construção do moodboard (fonte própria, 2019)

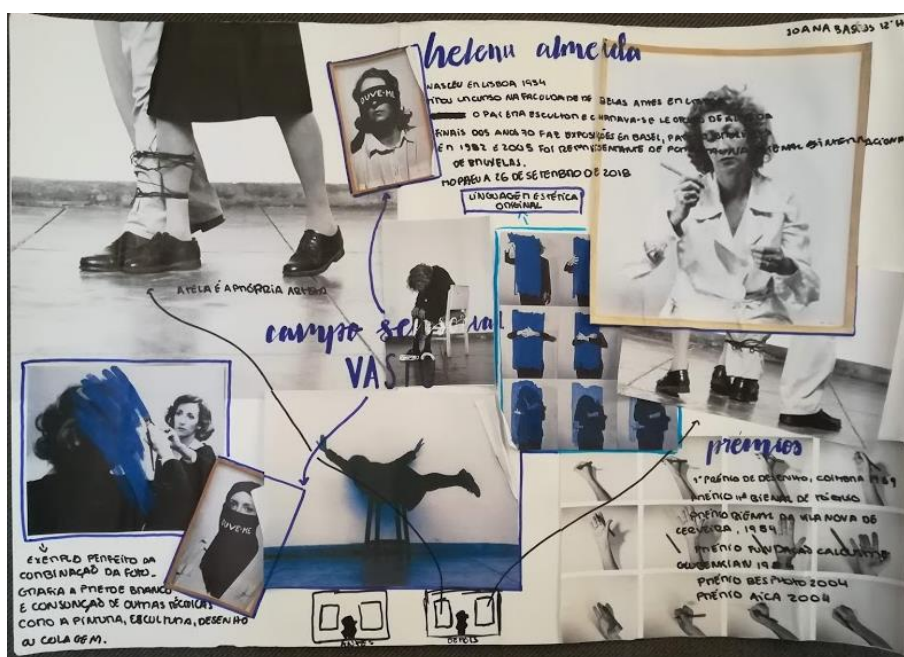


Figura 22 - Moodboard sobre Helena Almeida (fonte própria, 2019)



Figura 23 - Moodboard sobre Paula Rego, 2019

3ª aula – 15 de janeiro

A terceira aula foi realizada no exterior, na Casa da Cerca, onde os alunos foram participar na Oficina de Retrato com Câmaras de Desenhar. Encontrámo-nos com os alunos na escola e daí fomos a pé, todos juntos, até à casa da Cerca. Chegámos antes da hora combinada com o monitor da atividade e aproveitámos para visitar as exposições patentes: *A luta continua! 140 anos de Ilustração Portuguesa* e *O Futuro do Passado* (Figura 24).

À hora combinada, Mário Campos, o coordenador do serviço educativo encontrou-se com o grupo, começou por se apresentar e quis saber os nomes de todos. De seguida, o grupo seguiu para o *Atelier Renascentista do século XXI* (nome atribuído ao atelier, por brincadeira, pelos monitores da Casa da Cerca) onde Mário começou a explicar conceitos associados às caixas de luz como as entradas de luz, a inversão da imagem e os contrastes de luz. Mostrou uma câmara fotográfica de grande formato (Figura 25), que aproveitámos para introduzir os conceitos de diafragma e distância focal, que iriam ser explicados na aula seguinte.



Figura 24 - Alunos na exposição "A Luta Continua", Casa da Cerca (fonte própria, 2019)



Figura 25 - Aluna a experimentar a câmara de grande formato, Casa da Cerca (fonte própria, 2019)

Após esta introdução, a turma foi dividida em dois grupos, um para desenhar e outro para posar (Figura 26). Cada aluno que iria desenhar sentou-se por trás de uma das caixas de luz, com a qual puderam observar o colega modelo projetado dentro da

caixa e desenhá-lo numa folha de papel vegetal (Figura 27). De seguida, os grupos trocaram, dando a oportunidade a todos experimentarem as caixas de desenhar.



Figura 26 - Oficina de retrato com câmaras de desenhar, Casa da Cerca (fonte própria, 2019)



Figura 27 - Imagem obtida dentro da câmara de desenhar, Casa da Cerca (fonte própria, 2019)

Para finalizar o retrato, transferiu-se o desenho do vegetal para um cartão e com lápis preto e branco, pintou-se os claros e escuros do retrato, dando expressão ao retrato (Figura 28).



Figura 28 - Oficina de retrato com câmaras de desenhar, Casa da Cerca (fonte própria, 2019)

Os alunos disseram que gostaram muito da atividade, que a acharam muito interessante e também divertida. Alguns referiram que tinha sido a melhor visita de estudo que tinham tido nos últimos anos pois era uma atividade de seu interesse.

4ª aula – 22 janeiro

Esta foi uma aula dedicada à teoria e à técnica fotográfica com o objetivo de dar ferramentas aos alunos para prepararem o seu trabalho. Começámos por contar um pouco da história da fotografia, como surgiu e a evolução que teve ao longo dos alunos. Para isso, utilizámos como recurso uma apresentação de *power point* (Anexo 8) no qual incluímos factos da história da fotografia e algumas das primeiras fotografias. Mostrámos ainda, algumas câmaras fotográficas (Figura 29) que levámos para aula para que os alunos pudessem perceber as diferenças entre as antigas e as modernas. Os alunos gostaram especialmente da câmara de médio formato pois através desta

podemos ver a imagem projetada como acontece numa câmara escura – experiência que tinham realizado na aula no exterior.



Figura 29 - Material utilizado na aula (fonte própria, 2019)

Seguiu-se uma explicação das componentes da máquina fotográfica como o obturador, velocidade do obturador e diafragma (Figura 30). Mostrou-se exemplos de como utilizar estes dois componentes para obter a fotografia “perfeita” consoante a luz disponível e também como os utilizar de forma a criar efeitos na fotografia. Foi explicado a diferença entre as objetivas e em que caso se deve utilizar cada uma delas, abordámos também os ângulos de visão, enquadramentos, iluminação e houve uma conversa com os alunos sobre como cada uma destas opções pode alterar aquilo que se quer transmitir com a fotografia.



Figura 30 - *Powerpoint* sobre Princípios da Fotografia (fonte própria, 2019)

De forma a que os alunos pudessem perceber na prática alguns dos conceitos apresentados, improvisámos um estúdio de fotografia no qual os alunos foram experimentando vários enquadramentos, ângulos de visão e iluminação, utilizando os focos de luz e os refletores disponíveis na escola (Figuras 31 e 32).



Figura 31 - Alunas a experimentar a luz e os refletores (fonte própria, 2019)



Figura 32 - Alunas a testar enquadramentos e ângulos de visão (fonte própria, 2019)

Foi solicitado aos alunos que, durante as próximas aulas, planeassem as fotografias que queriam realizar. Para isso, tinham de escolher qual o enquadramento e ângulo de visão, a direção e intensidade da luz. Assim, no final da aula, foi distribuído aos alunos um guião de fotografias (Anexo 9), que deveriam preencher com essas indicações e outras como o vestuário e acessórios necessários para as fotos. Esse guião tinha de ser entregue até dia 26 de fevereiro, aula anterior às sessões de fotografia.

5ª aula – 29 janeiro

A aula funcionou em dois espaços: sala de aula e laboratório de fotografia (Figura 33). Como o laboratório de fotografia é muito pequeno, organizamos grupos de três alunos que foram, à vez, realizar a atividade neste espaço. Explicámos como este funcionava, como estava organizado, qual a função de cada um dos químicos, demonstrámos como se amplia uma fotografia e como se faz um fotograma. Após esta exemplificação, cada aluno teve a oportunidade de fazer um ou dois fotogramas e desta forma perceber como funciona o laboratório na prática (Figura 34).

Enquanto isso, na sala de aula, os alunos fizeram esboços em formato A3 dos cenários que idealizaram.

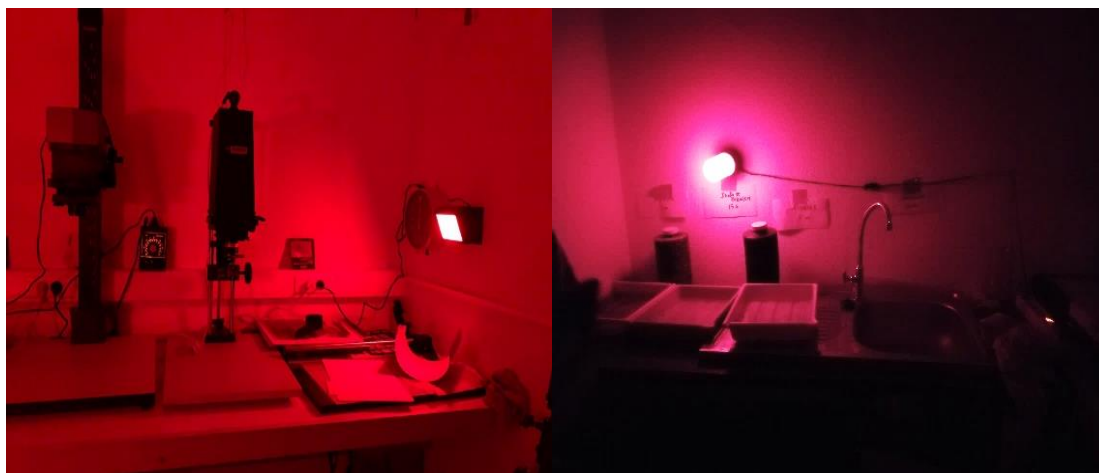


Figura 33 - Laboratório de Fotografia, ESCT (fonte própria, 2019)



Figura 34 - Fotogramas e ampliação realizados pelos alunos (fonte própria, 2019)

6ª aula – 5 fevereiro

A aula funcionou de forma semelhante à anterior, dividida entre o laboratório e a atividade em sala de aula. Como já vários alunos tinham finalizado os esboços em formato A3, começaram a pintar no papel de cenário.

Os cenários eram de grandes dimensões e a sala de aula não tinha espaço suficiente para todos os alunos estenderem o seu papel e pintar à vontade. Assim, a turma foi dividida em dois grupos, sendo que um ficou a trabalhar na sala de aula e o outro grupo no refeitório, que da parte da manhã pode ser utilizado como sala de estudo (Figuras 35 e 36). Para garantir que os alunos poderiam utilizar este espaço durante as aulas seguintes, a delegada de turma reservou-o para as próximas três aulas.



Figura 35 - Alunos a trabalhar no refeitório (fonte própria, 2019)



Figura 36 - Aluna a trabalhar na sala de aula (fonte própria, 2019)

7ª e 8ª aulas – 12 e 19 fevereiro

Durante as duas aulas que se seguiram, os alunos continuaram o desenho e pintura dos seus cenários (Figura 37), distribuídos entre a sala de aula e o refeitório. Constatámos que o ritmo de trabalho de alguns alunos era muito lento, mesmo com o apoio e incentivo dos professores. Assim, durante a oitava aula, percebemos que não haveria tempo para todos os alunos desenharem e pintarem os dois cenários propostos (antes e pós 25 abril 1974).



Figura 37 - Aluna a pintar o cenário (fonte própria, 2019)

Reunimos com os alunos para que, todos juntos, pudéssemos encontrar uma forma de todos terem cenários para as sessões fotográficas. Após conversar com a turma e ouvir as ideias dos alunos, ficámos com duas possibilidades: Utilizar o mesmo cenário nas duas fotografias, mostrando a diferença de tempo através das roupas e acessórios utilizados, sendo que concordámos que todas as fotografias da atualidade teriam de incluir pelo menos um adereço moderno; a outra possibilidade foi a de os alunos fazerem uma montagem digital do fundo que representava a atualidade. Como não conseguimos chegar a um consenso de qual seria a melhor solução, combinámos com os alunos que todos fariam três fotografias e no final se escolheria as duas melhores de cada um.

Assim, todos os alunos teriam de apresentar:

- uma fotografia de antes do 25 de abril de 1974, em que o cenário foi desenhado e pintado por cada um e o modelo utilizava roupas e acessórios dessa altura;

- uma fotografia que representa a atualidade, na qual o cenário é o mesmo da fotografia anterior mas o modelo utiliza roupas e acessórios modernos;

- uma fotografia que representa a atualidade, no qual o modelo utiliza roupas e acessórios modernos mas o cenário será colocado fotografado por cada um e aplicado na imagem através de montagem digital.

9ª aula – 26 fevereiro

Na primeira hora da aula, uns alunos concluíram as pinturas do cenário e outros esboçaram a fotografia da atualidade com base nas alterações definidas na aula anterior. Nas duas horas seguintes, foi realizada uma “avaliação” intermédia para percebermos de que forma estavam encaminhados os trabalhos e podermos sugerir alterações de melhoria.

Cada aluno apresentou o trabalho realizado desde o início do projeto e as suas ideias para a realização das fotografias (Figura 38). Através de diálogo e troca de ideias com todos os alunos, foram surgindo críticas e ideias para a organização de cada trabalho.



Figura 38 - Percurso do trabalho realizado por uma aluna (fonte própria, 2019)

Ainda durante a aula, e analisado os guiões fotográficos de cada um, onde foi indicado a escolha de modelo, local de fotografia, enquadramento e luz, organizámos as sessões fotográficas que serão realizadas nas duas próximas aulas.

10ª e 11ª aulas – 12 e 19 março

As sessões de fotografia foram realizadas em duas aulas, nas quais a sala foi transformada em um estúdio de fotografia com projetores de luz, refletores, cenários, tripés e duas câmaras fotográficas *reflex*. Para que o tempo fosse muito bem aproveitado, os alunos tiveram de planear bem as suas fotografias e levar para a aula todos os adereços e roupa necessários. Com o apoio dos guiões de fotografia, elaborámos um plano para cada sessão com a ordem em que seriam realizadas todas as fotografias. Enquanto uns alunos fotografavam, outros preparavam as fotografias seguintes pendurando os cenários, ajudando na maquilhagem ou testando o enquadramento e luz (Figuras 39, 40 e 41).

Foram atribuídas funções aos alunos que não iriam fotografar em cada uma das sessões: ajudar a organizar a sessão, fotografar e filmar a sessão, preparar cenários e

ajudar na iluminação. Apesar disso, alguns alunos a quem não tinham sido atribuídas essas funções, por serem mais dinâmicos e pró-ativos, acabaram por ajudar os colegas principalmente na iluminação e caracterização das personagens. Este fator seria valorizado aquando da avaliação pois demonstra cooperação e espírito de equipa.



Figura 39 - *Making off* sessão fotográfica (fonte própria, 2019)



Figura 40 - *Making off* sessão fotográfica (fonte própria, 2019)



Figura 41 - *Making off* sessão fotográfica (fonte própria, 2019)

12ª aula – 26 março

No dia anterior à aula, imprimimos no BECRE, em folhas de formato A3, as fotografias selecionadas pelos alunos e partilhadas através de uma pasta no google drive.

No início da aula foram distribuídas as três imagens que cada aluno selecionou e foi-lhes pedido que as analisassem e escolhessem somente duas para expor, sendo uma que representasse o antes do 25 de abril de 1974 e outra a atualidade. Após algum tempo de reflexão por parte dos alunos, iniciámos uma pequena apresentação das seleções dos alunos, na qual todos puderam dar a sua opinião.

Depois de todas as fotografias selecionadas, os alunos, a pares, dispuseram-nas nas molduras fornecidas pela escola para a exposição (Figura 42). No final da aula, já pudemos ter uma melhor perceção do resultado (Figura 43).



Figura 42 - Montagem dos trabalhos nas molduras (fonte própria, 2019)



Figura 43 - Primeira percepção do resultado do projeto (fonte própria, 2019)

13ª aula – 2 abril

Na última aula, avaliámos os trabalhos juntamente com os alunos. De forma a clarificar essa avaliação, recordámos com os alunos a tabela com os itens que já lhes tinha sido fornecida no enunciado do trabalho (Anexo 7) e explicámos melhor os elementos e os critérios de avaliação que iriam ser utilizados.

De seguida, cada aluno fez uma breve apresentação do seu trabalho, mostrando os elementos de pesquisa, explicando a sua ideia, forma de execução e a sua apreciação do resultado. Houve um momento de debate no qual os alunos analisaram e comentaram os seus trabalhos e os dos colegas, tendo em conta os critérios de avaliação previamente apresentados. Puderam também fazer perguntas, esclarecer ideias e dar a sua opinião sobre o trabalho global da turma.

Os alunos deixaram todos os elementos de avaliação na sala de aula para que os professores os pudessem analisar e avaliar.

Montagem da Exposição - 23 abril

Apesar de termos planeado realizar a montagem da exposição com os alunos, não foi possível fazê-lo pois esta ficou marcada com os funcionários da galeria para um dia e hora em que os alunos estavam em outra aula que não podiam faltar. Assim, os trabalhos foram montados na exposição pelo curador da galeria, juntamente com os professores de arte da ESCT, utilizando o *layout* (Anexo 11; Figura 44) realizado pelos professores, obedecendo à distribuição do espaço da exposição que foi realizado pelos técnicos da CMA (Anexo 12) e facultado às escolas previamente.

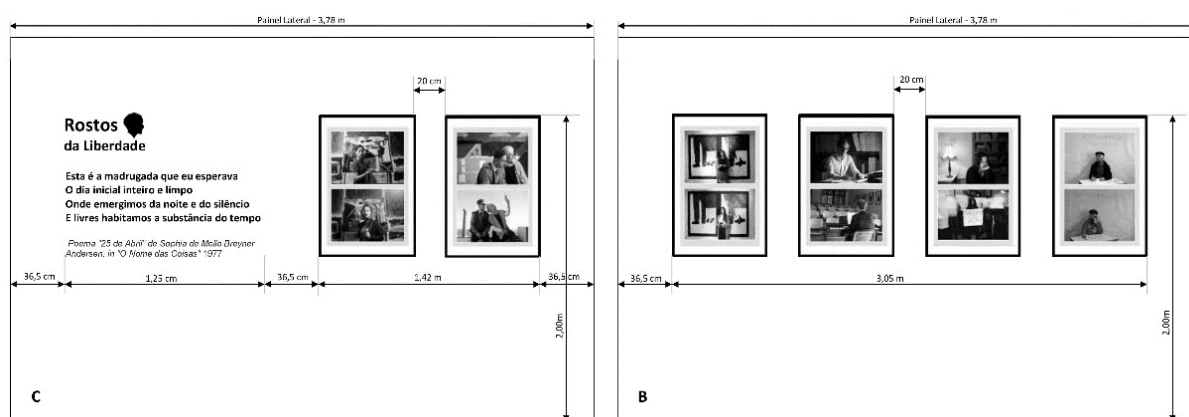


Figura 44 - *Layout da exposição*

Inauguração da Exposição – 24 abril

No dia da inauguração da exposição, encontrámo-nos com os alunos à porta da Oficina da Cultura (Figura 45) para entrarmos juntos. Alguns alunos vinham nervosos e ansiosos por ver os seus trabalhos expostos, começando por observar atentamente o *flyer* da exposição (Anexo 13). Após momentos de surpresas e admiração, os alunos ficaram contentes e fotografaram-se à frente destes e do trabalho no qual serviram de modelo. A diretora e outros professores da escola também estiveram presentes na inauguração e tecerem elogios ao trabalho dos alunos.

Apreciámos em conjunto toda a exposição e os alunos, em geral, mostraram-se orgulhosos de ver o seu trabalho exposto numa das galerias municipais (Figuras 46 e 47).



Figura 45 - Entrada da Exposição "Rostos da Liberdade", Oficina da Cultura (fonte própria, 2019)



Figura 46 - Alunos a ver os seus trabalhos na exposição (fonte própria, 2019)



Figura 47 - Turma do 12º H na exposição (Ana Sousa, 2019)

3.6. TRABALHOS FINALIZADOS

De seguida mostramos os trabalhos finalizados, ordenados por ordem da pauta, sem qualquer hierarquia de qualidade estética.

Júlio Pomar

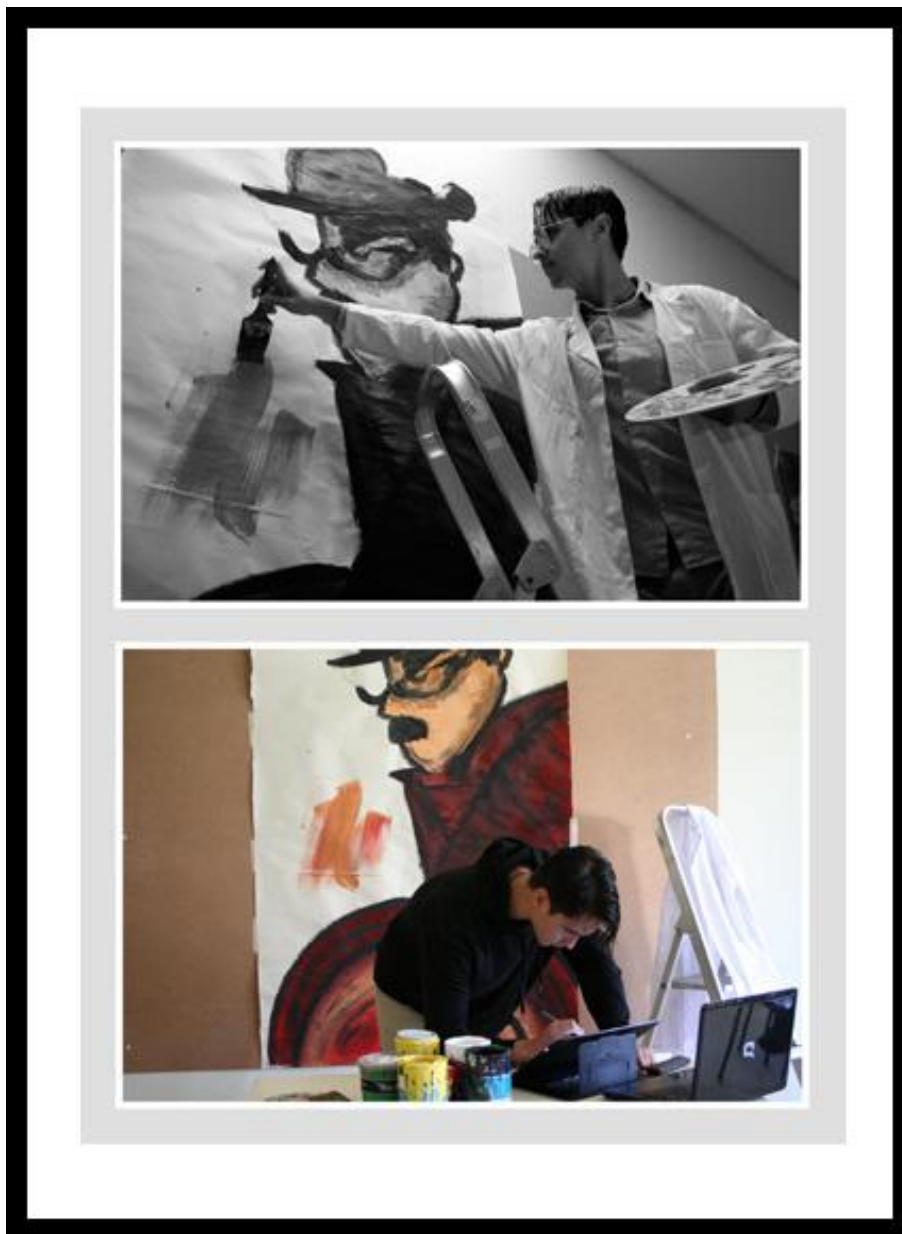


Figura 48 - Trabalho sobre Júlio Pomar, Aluno A, 2019

Maria de Lourdes Ribeiro - Maluda



Figura 49 - Trabalho sobre Maria de Lourdes Ribeiro - Maluda, Aluno B, 2019

Sophia de Mello Breyner

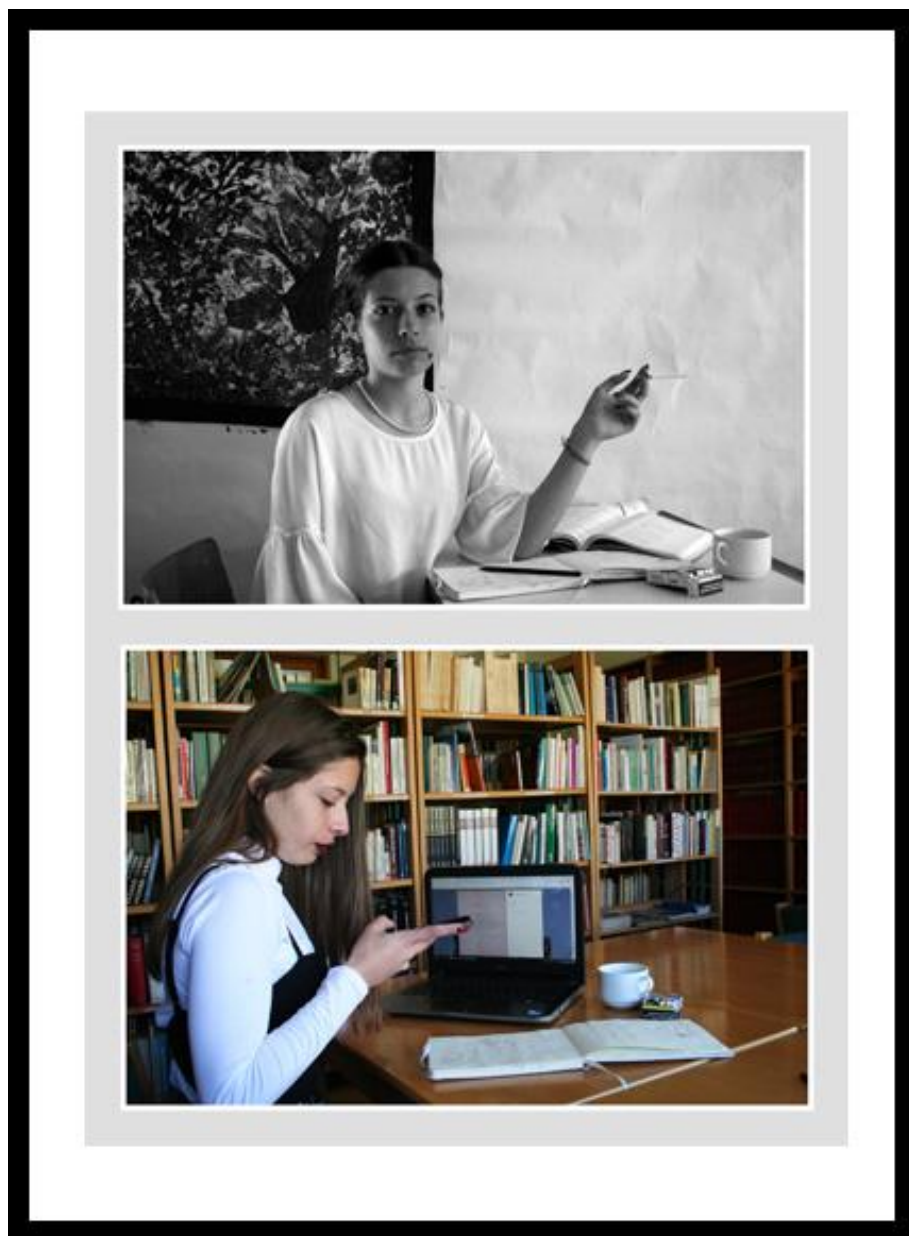


Figura 50 - Trabalho sobre Sophia de Mello Breyner, Aluno C, 2019

Vieira da Silva

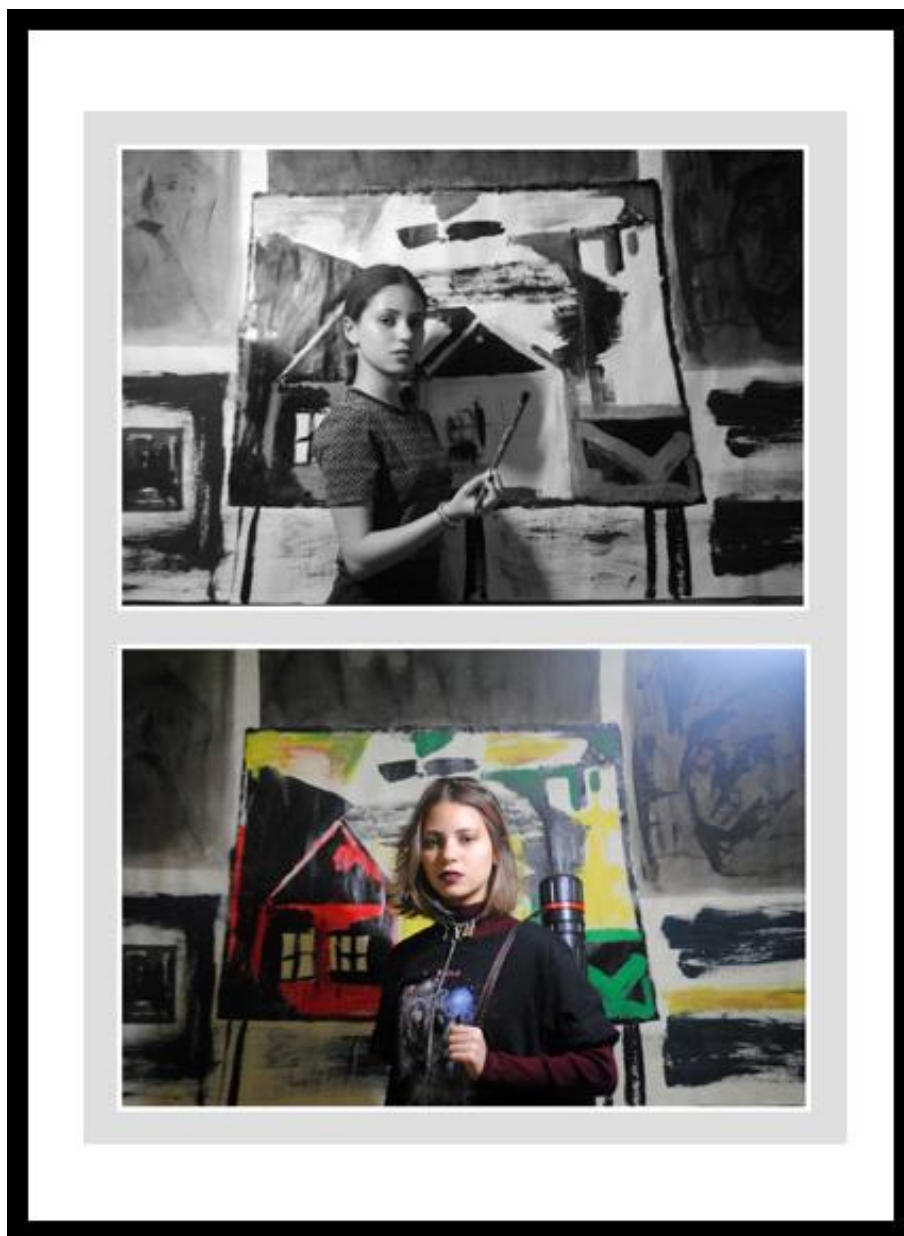


Figura 51 - Trabalho sobre Vieira da Silva, Aluno D, 2019

Abel Salazar

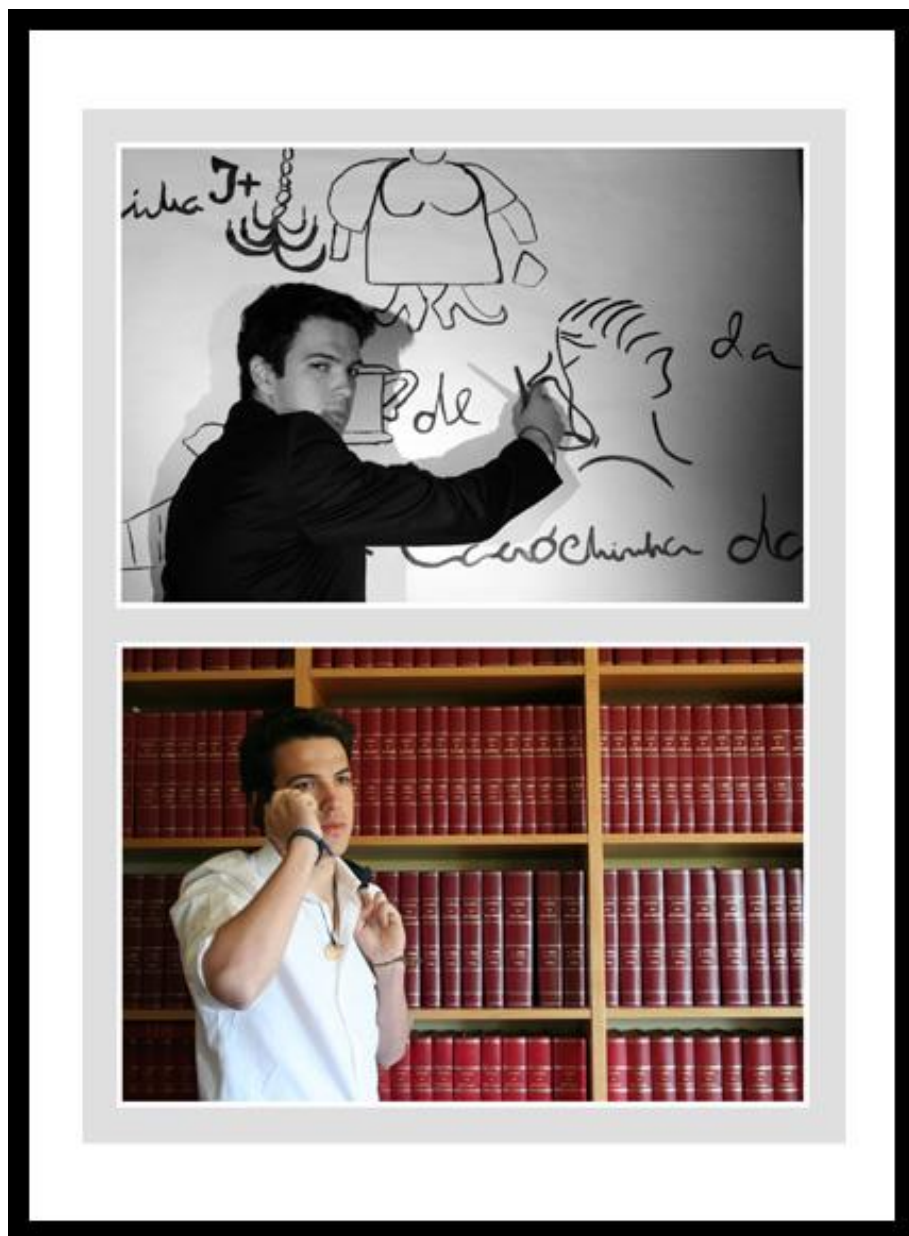


Figura 52 - Trabalho sobre Abel Salazar, Aluno E, 2019

Paula Rego

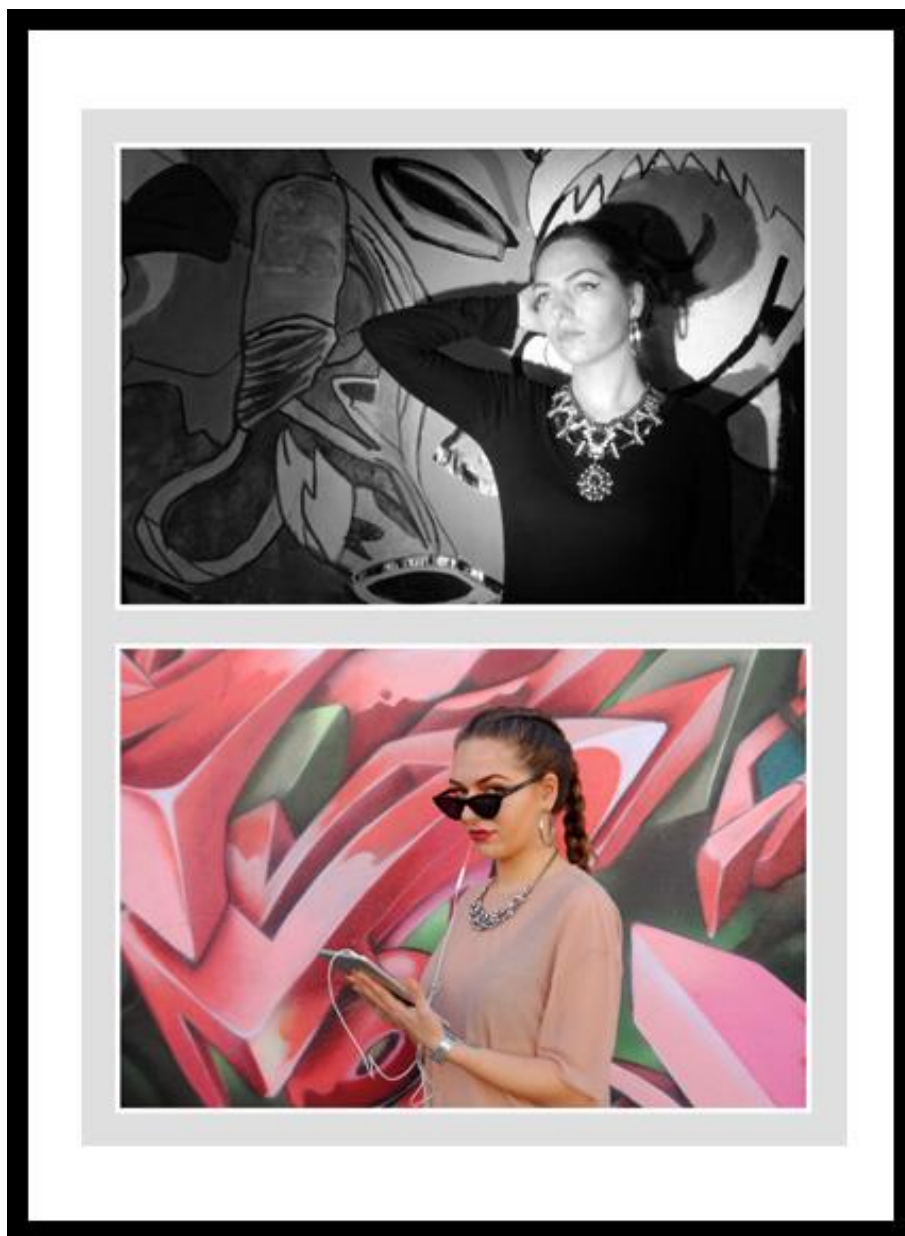


Figura 53 - Trabalho sobre Paula Rego, Aluno F, 2019

Helena Almeida



Figura 54 - Trabalho sobre Helena Almeida, Aluno G, 2019

Romeu Correia



Figura 55 - Trabalho sobre Romeu Correia, Aluno H, 2019

Natália Correia

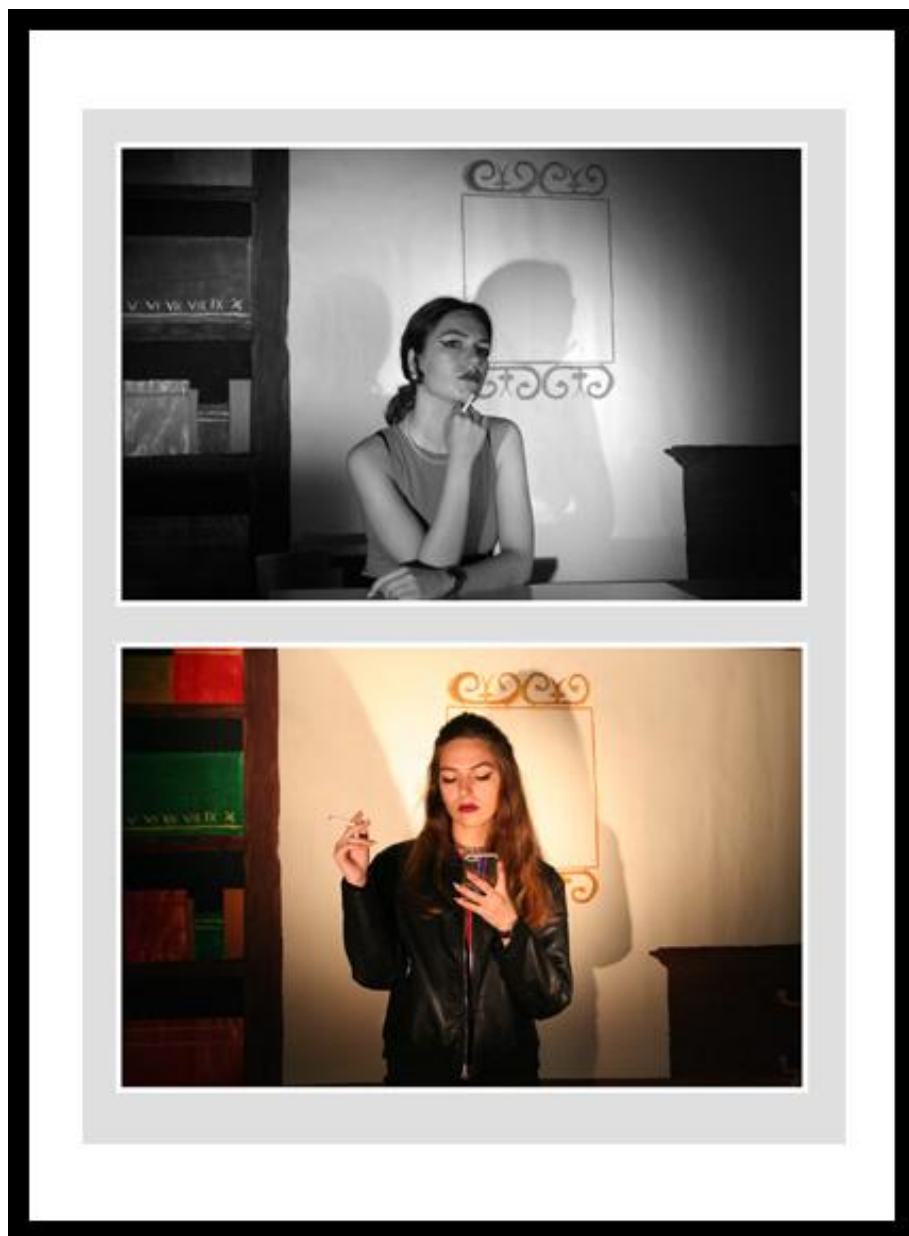


Figura 56 - Trabalho sobre Natália Correia, Aluno I, 2019

Abel Manta



Figura 57 - Trabalho sobre Abel Manta, Aluno J, 2019

Maria Teresa Horta

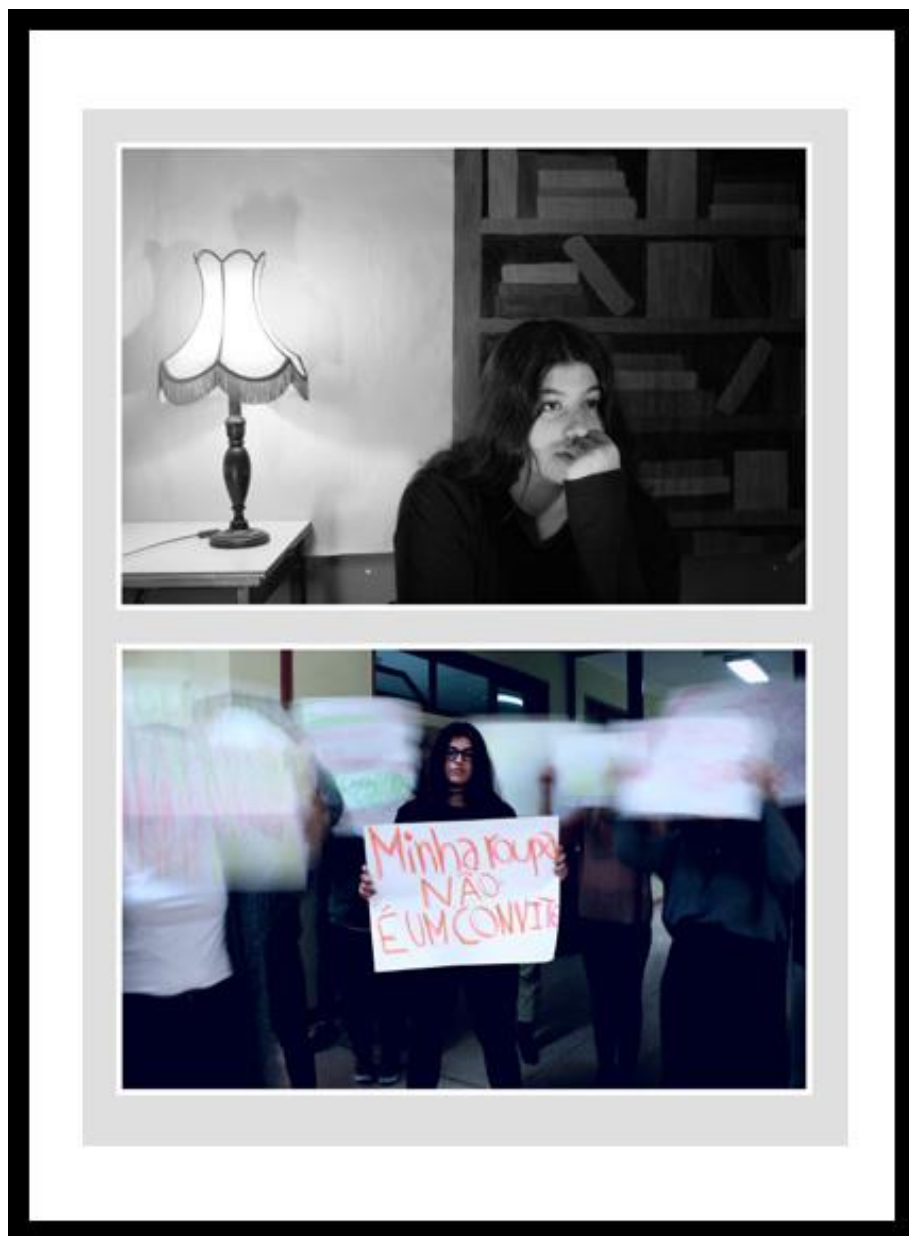


Figura 58 - Trabalho sobre Maria Teresa Horta, Aluno K, 2019

Fernando Lopes Graça



Figura 59 - Trabalho sobre Fernando Lopes Graça, Aluno L, 2019

Maria Lamas



Figura 60 - Trabalho sobre Maria Lamas, Aluno M, 2019

Daciano Costa

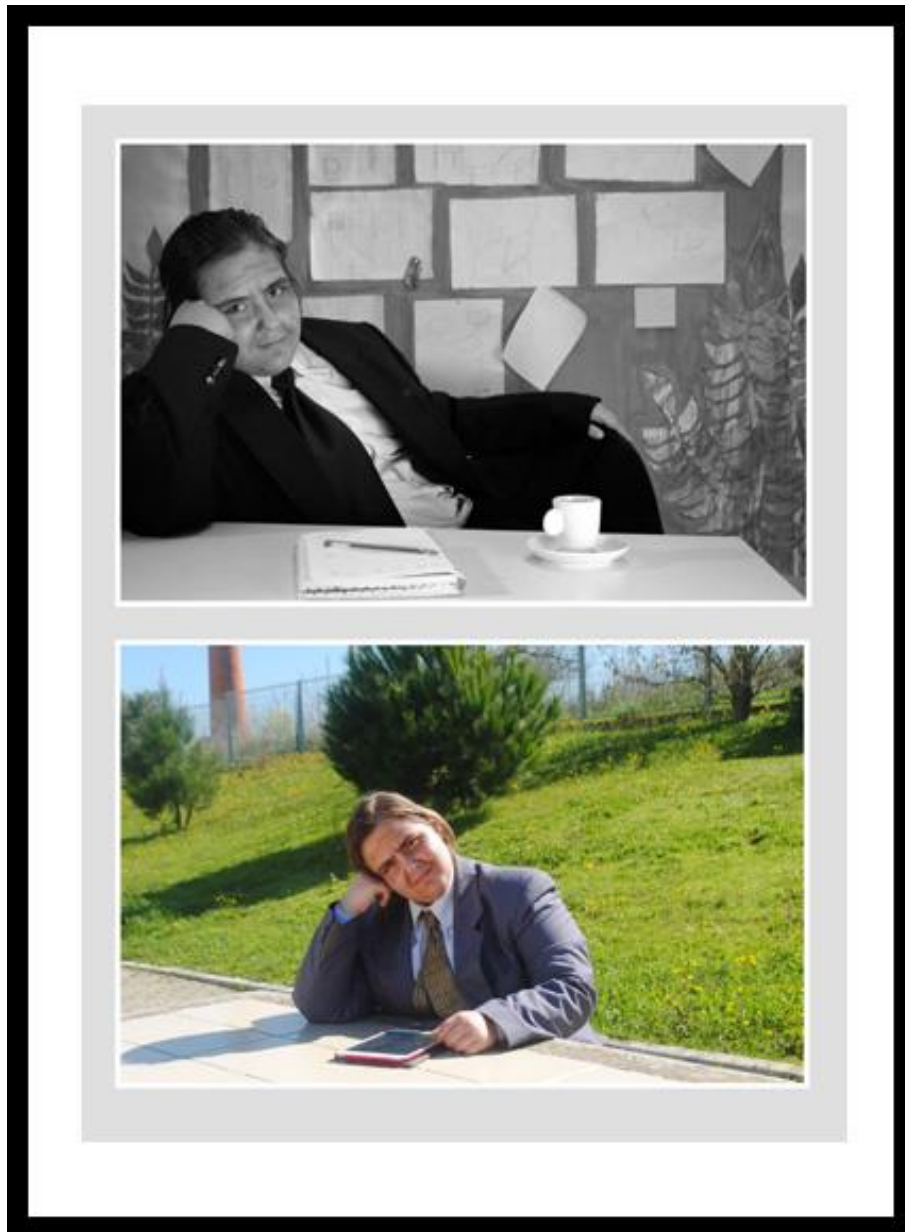


Figura 61 - Trabalho sobre Daciano Costa, Aluno N, 2019

3.7. AVALIAÇÃO

A avaliação das aprendizagens deve ser utilizada como uma estratégia para apurar o que foi aprendido pelos alunos e perceber a pertinência do que foi ensinado. A legislação acerca da avaliação refere que esta deve ser vista como um instrumento regulador das aprendizagens, com o objetivo de as melhorar e por esse motivo deve ser formativa, contínua e sistemática (DL 17/2016, artigo 23º). É ainda referido, no respetivo DL, que todos os intervenientes, professores e alunos, devem participar no processo de avaliação e conhecer os instrumentos e critérios utilizados.

Na ESCT a avaliação é também vista como reguladora do processo de ensino-aprendizagem, como se pode ler no referencial de avaliação para 2018/2019 da ESCT:

na nossa escola a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino secundário, de forma a assegurar a equidade de procedimentos e a uniformização das tomadas de decisão.

No mesmo documento, é referido que a avaliação tem de ser contínua, que os seus critérios devem ser do conhecimento dos alunos no início do ano, estando por isso disponíveis no *site* da escola e que a classificação de cada período letivo tem de ser determinada através da avaliação de dois itens, cada um com a sua percentagem: conhecimentos e capacidades (90%); valores e atitudes (10%).

Para além do estabelecido pela escola, ao nível geral, existem também documentos orientadores da avaliação específica para cada disciplina. Assim, na disciplina de Oficina de Artes, no 12º ano, o grupo disciplinar definiu que os conhecimentos e capacidades devem ser avaliados através de três instrumentos: Unidades de trabalho e experiências gráficas realizadas na aula e fora da aula – Arquivo de Desenhos (70%); Unidade de trabalho permanente – tema a desenvolver individualmente, ao longo do ano letivo, elaborado de acordo com critérios previamente estabelecidos (10%); Diário gráfico (10%). Caso os últimos dois não sejam aplicados, os valores percentuais correspondentes reverterão a favor do primeiro. É também proporcionada a hipótese de substituir o diário gráfico por outro elemento que possa ser mais pertinente na UT.

Assim, seguindo as diretrizes da escola, e de forma a proceder a uma avaliação justa, refletida e transparente, foram estabelecidos desde logo, para esta UT, os itens e critérios de avaliação, correspondentes a cada fase de trabalho; e os descritores de desempenho, que permitiriam avaliar cada critério (Anexo 14). Foi definido ainda que o trabalho realizado na UT teria um peso de 80%, utilizando os 10% da UT permanente que não seria aplicada. Como o trabalho em questão não exigia a realização de registos gráficos diários, os 10% estabelecidos para o diário gráfico seriam revertidos para o trabalho de autorrepresentação e todos os esboços e registos que os alunos fizessem, neste suporte, seriam avaliados nos critérios de pesquisa e/ou de esboços.

CONHECIMENTOS E CAPACIDADES 90%	
UNIDADES DE TRABALHO E EXPERIÊNCIAS GRÁFICAS REALIZADAS NA AULA E FORA DA AULA – 80%	
1ª FASE - Pesquisa e Moodboard	30 pontos
Capacidade de pesquisa de elementos	15 pontos
Apresentação da pesquisa realizada	15 pontos
2ª FASE - Desenvolvimento de exercícios exploratórios dos cenários.....	30 pontos
Qualidade dos esboços	20 pontos
Quantidade e variedade dos esboços	10 pontos
3ª FASE - Organização do trabalho	20 pontos
Guião da fotografia	20 pontos
4ª FASE – Concretização Gráfica	60 pontos
Procedimentos – Técnicas – Modos de registo	30 pontos
Domínios linguagem plástica – Ocupação de página.....	15 pontos
Pertinência e adequação do cenário ao artista atribuído.....	15 pontos

3ª FASE – Fotografias Finais 20 pontos por fotografia (total 60 pts)	
Luz, enquadramento e ângulo	8 pontos
Qualidade da imagem.....	8 pontos
Edição e qualidade do ficheiro.....	4 pontos
EXERCÍCIO FOTOGRÁFICO – 10%	
Autorrepresentação200 pontos	
Qualidade das fotografias	50 pontos
Capacidade de resposta às temáticas propostas	50 pontos
Equilíbrio e pertinência da montagem	50 pontos
Qualidade gráfica e estética	50 pontos

Tabela 5 - Instrumentos e critérios de avaliação

A pontuação de cada critério foi inserida num documento *Excel* (Anexo 15), que permite visualizar a globalidade das notas da turma, obtendo-se, no final, a avaliação global da UT. Após a média ponderada, dessa nota, com o exercício fotográfico e o parâmetro saber ser, obtivemos a nota final do período.

4. ANÁLISE E REFLEXÃO

De forma a poder analisar e refletir toda a prática letiva supervisionada, reunimos alguns dados variados, recolhidos através de instrumentos e técnicas diferentes: Observação do decorrer das aulas, análise dos trabalhos dos alunos, as classificações obtidas e o questionário de avaliação da UT realizado aos alunos.

A observação é um meio fundamental para a avaliação e análise dos resultados, segundo Estrela (citada por Dias & Morais, 2004:50) «a aplicação do projeto de observação no campo da prática exige a definição de uma estratégia de observação adequada aos objetivos propostos e ao campo de observação delimitado». Este método pode ser realizado durante todo o processo, permitindo a recolha de dados em contexto real, permitindo adequar as estratégias, se necessário.

A observação e análise, quer dos trabalhos realizados, quer das respetivas classificações, são instrumentos que ajudam a perceber a forma como os alunos responderam à proposta, se as estratégias funcionaram e se os objetivos foram alcançados.

Por último, o questionário de avaliação da UT, realizado aos alunos, permite aferir o seu grau de satisfação relativamente, não só à globalidade do projeto, mas também à metodologia e às estratégias utilizadas, ajudando a estabelecer ligações entre estas e a motivação dos alunos.

4.1. OBSERVAÇÃO DAS AULAS

No decorrer da UT, fomos observando a receptividade dos alunos às propostas e às fases do trabalho. A grande maioria dos alunos mostrou desde o início muito interesse e motivação. A aula realizada na Casa da Cerca revelou-se uma experiência muito enriquecedora e os alunos mostraram-se muito satisfeitos. A atividade que desenvolvemos em pequenos grupos, no laboratório de fotografia, foi também muito bem aceite pelos alunos, que assumiram uma atitude dinâmica e participativa.

No entanto, no decorrer das aulas, percebemos que alguns alunos foram perdendo o empenho, sobretudo na fase da realização dos cenários. Ao serem

questionados acerca do motivo, responderam que consideravam que, pela sua grande dimensão, o desenho e pintura dos cenários se tornaram aborrecidos, pois preferiam trabalhos em que fosse possível visualizar o resultado num curto espaço de tempo. Conversámos com esses alunos de forma a tentar motivá-los a encontrar sentido para todas as fases do trabalho.

Os momentos de grande entusiasmo foram, sem dúvida, as sessões de fotografia. Nestas duas aulas, todos os alunos estavam motivados e empolgados pela pequena experiência de trabalhar em estúdio. Houve muita interajuda, quer no apoio ao nível do material de fotografia, quer na motivação daqueles que, por vezes, se frustraram por não conseguir à primeira obter a imagem idealizada.

No dia da inauguração da exposição, os alunos estavam muito orgulhosos do seu trabalho, registando o momento com as câmaras do telemóvel.

4.2. TRABALHOS DOS ALUNOS

Ao observarmos e analisarmos os trabalhos dos alunos, podemos concluir que a maioria dos alunos cumpriu os objetivos propostos, conseguindo representar as personalidades e sendo possível identificar algumas semelhanças no vestuário, pose e/ou cenário criados. Apercebemo-nos, a certa altura, que este projeto se tornou pessoal para alguns dos alunos, na medida em que, ao criarem alguma empatia com a personagem que estudaram, transferiram para esta as suas expectativas pessoais e profissionais. Conseguiram pensar como se fossem esse artista e sentir “e se fosse comigo?”, “e se fosse eu?”. Esta situação verificou-se, tanto no aluno que estudou o artista, como naquele que se tornou o seu modelo.

Podemos dar o exemplo da aluna que representou Maria Helena Vieira da Silva (Figura 62), que “encarnou” tão bem a personagem, ao conseguir transmitir, no olhar, doçura com uma pequena dose de rebeldia.

A aluna que estudou e recriou a imagem de Maria Teresa Horta (Figura 63) identificou-se logo com a escritora, mal leu a sua biografia. Afirmou algumas vezes

que gostava muito da personalidade da artista e rapidamente idealizou que esta, se vivesse a sua juventude na atualidade, continuaria a ser uma revolucionária, nos tópicos modernos, como a defesa dos direitos das mulheres.

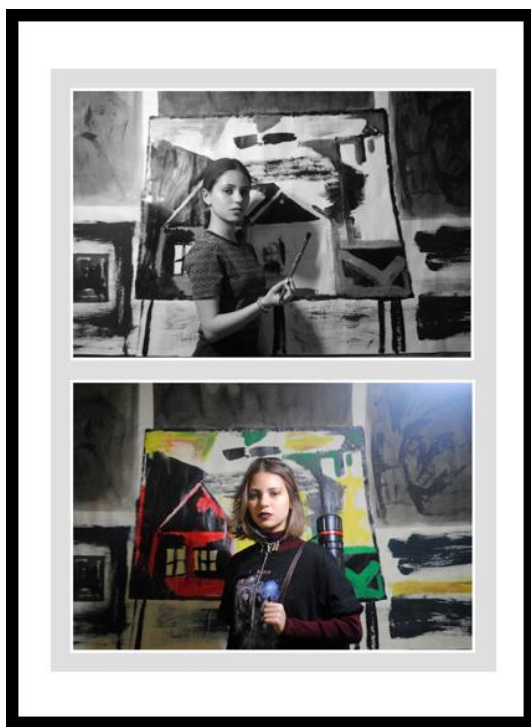


Figura 62 Trabalho sobre Vieira da Silva

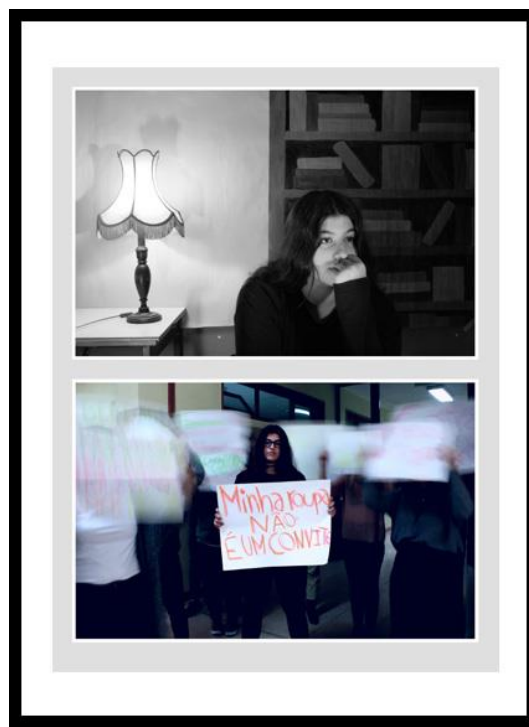


Figura 63 - Trabalho sobre Maria Teresa Horta

Ao contrário destas alunas, que se identificaram com a personalidade da artista que estudaram e conseguiram retratá-la de modo *personalista*, houve uma aluna que apresentou desde logo dificuldades a iniciar esse processo. Assim que soube qual a personalidade que iria trabalhar, não gostou e procurou trocar com os colegas. Talvez pelo facto de não ter conseguido criar esse laço de empatia, não se dedicou ao trabalho em nenhuma das suas fases, acabando por obter um resultado pouco expressivo (Figura 64), que se destaca dos outros pela negativa.

Observámos também que alguns alunos (5/14) decidiram mostrar a diferença entre épocas através do uso de dispositivos eletrónicos, na imagem que representa a atualidade. Para eles, estes adereços marcam mais a diferença entre as duas gerações do que o próprio vestuário (Figuras 65 e 66).



Figura 64 - Trabalho sobre Romeu Correia

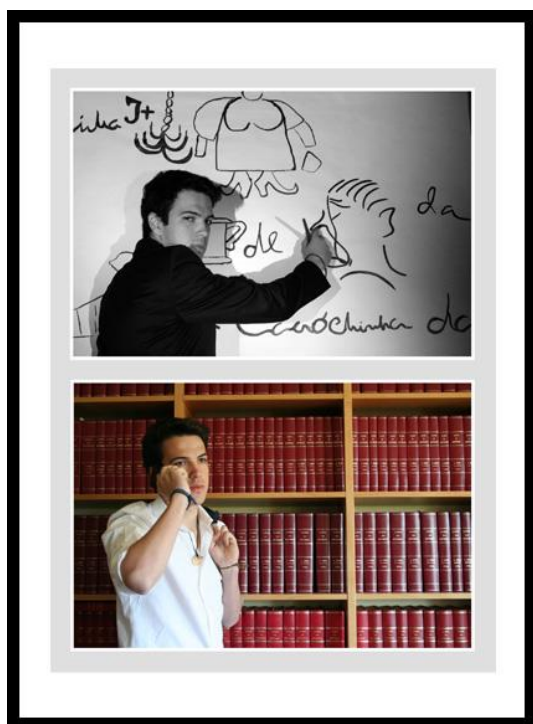


Figura 65 - Trabalho sobre Abel Salazar

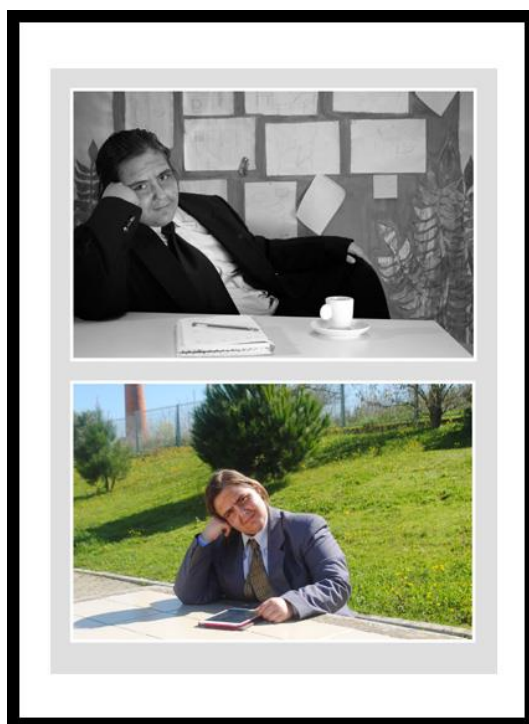


Figura 66 - Trabalho sobre Daciano Costa

Consideramos que, de um modo geral, os trabalhos foram muito bem conseguidos, pois atingiram os objetivos estipulados. Parece-nos que, para a maioria dos alunos, o processo de pesquisa dos artistas foi um momento importante, pois fez com que os alunos conseguissem idealizar um retrato dos mesmos, estudando a melhor iluminação e o enquadramento mais adequado e preocupando-se em reunir roupas e adereços específicos, que contribuíssem na recriação das personagens.

4.3. AVALIAÇÃO DOS ALUNOS NO PROJETO

Analisando as classificações obtidas no final do segundo período (Figura 67), após o cálculo da média de todos os parâmetros, concluímos que a grande maioria dos alunos alcançou 17 ou mais valores e apenas dois obtiveram notas mais baixas, 11 e 14 valores.

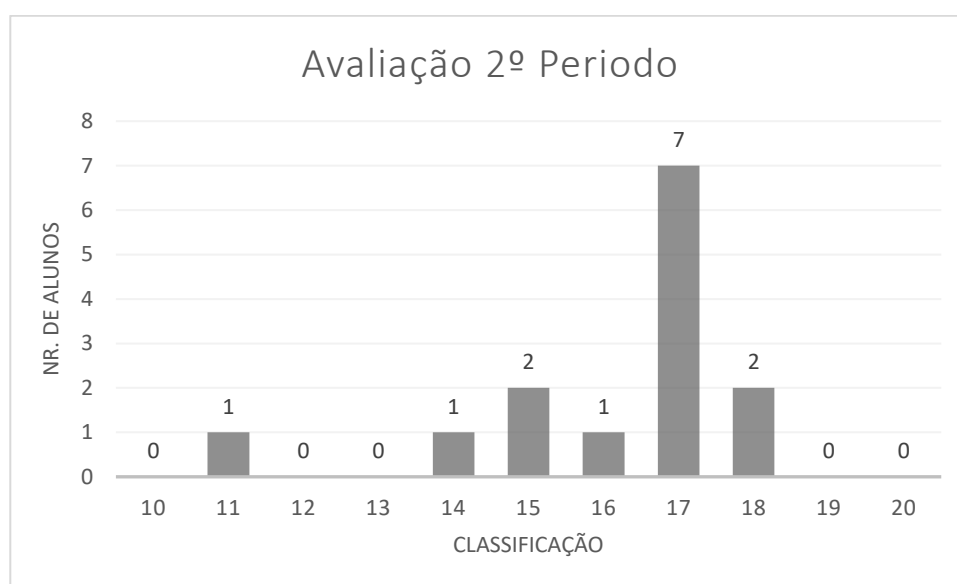


Figura 67 - Gráfico das classificações finais do 2º período em Oficina de Artes

Como referimos anteriormente (Capítulo 3, p. 109), a avaliação foi contínua e a nota de final do período foi obtida através da média de vários parâmetros, para além do projeto em si. Por este motivo, houve casos em que a nota do projeto foi diferente da obtida no final do período. Assim, verificámos que os quatro alunos que obtiveram menor classificação na avaliação da UT, tiveram uma melhor classificação no exercício fotográfico de autorrepresentação proposto (Figura 68). Também podemos

contatar que vários alunos beneficiaram com o parâmetro dos valores e atitudes (Saber ser).

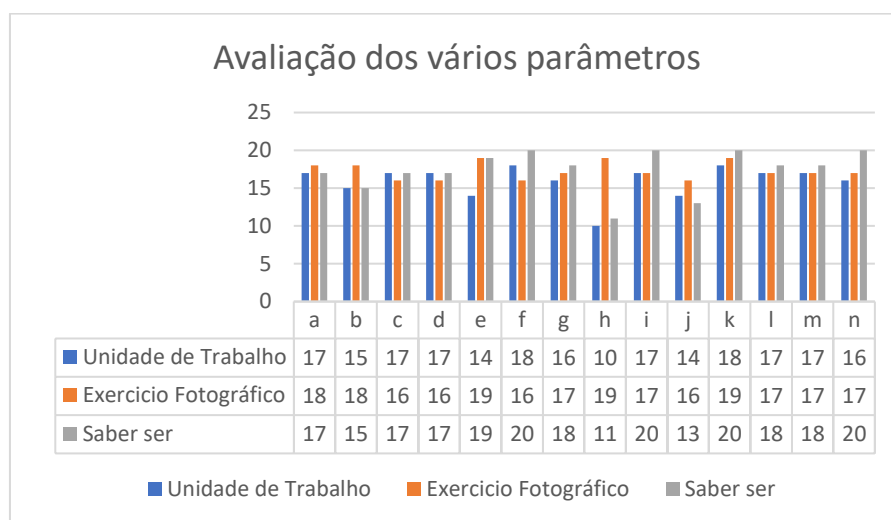


Figura 68 - Gráfico com a avaliação dos vários parâmetros

4.4. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA UT

No final da UT, fizemos um inquérito (Anexo 16, Figura 69) aos alunos, para que estes pudessem refletir e avaliar o trabalho realizado e a metodologia e as estratégias utilizadas. O inquérito foi respondido anonimamente para que os alunos fossem completamente sinceros.

Avaliação Unidade de Trabalho "Rostos da Liberdade"

Este formulário tem como objetivo a avaliação da UT "Rostos da Liberdade". O questionário é anónimo.

**Obrigatório*

Tens interesse por fotografia? *

☐ Sim
☐ Não

Figura 69 - Inquérito de Avaliação da UT

Ao analisarmos a primeira pergunta do inquérito - **Tens interesse por fotografia?** - verificamos que esta é realmente uma área de interesse da grande maioria dos alunos, visto 84,5% dos alunos (doze elementos) responderam afirmativamente e apenas dois alunos negativamente (Figura 70). Este facto confirma a ideia de que a escolha da fotografia como tecnologia a utilizar para responder à proposta da CMA foi acertada.

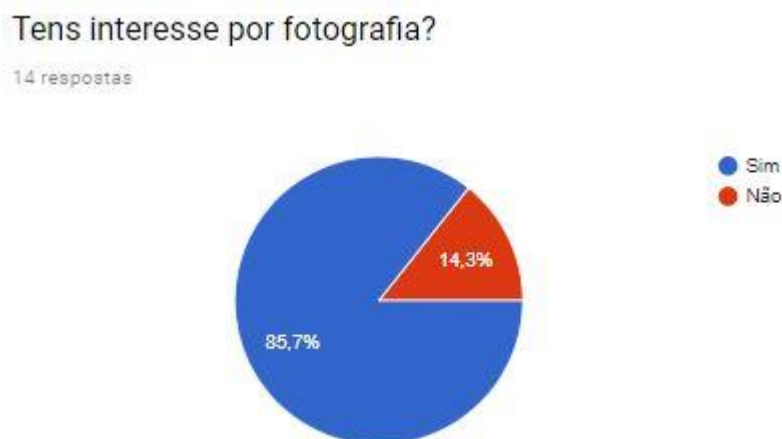


Figura 70 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - Tens interesse por fotografia?

A segunda pergunta - **Quando fotografas, que equipamento utilizas normalmente?** – teve como propósito perceber até que ponto os alunos tinham por hábito fotografar com câmaras, para além daquela inerente ao telemóvel. A inexperiência da grande maioria dos alunos em fotografar com câmaras *reflex*, observada em aula, foi confirmada nas respostas ao inquérito, uma vez que apenas uma aluna afirmou utilizar estas câmaras.

Na secção seguinte do inquérito, questionámos os alunos se já tinham trabalhado fotografia em contexto escolar e, em caso afirmativo, em que disciplina o tinham feito. Mais uma vez, apenas uma aluna respondeu afirmativamente, pois participara num *workshop* de fotografia no 10ºano.

Ao questionarmos os alunos se tinham conhecimento prévio dos conceitos de fotografia apresentados nas aulas, percebemos que a maioria tinha algum,

nomeadamente sobre enquadramentos, ângulos e iluminação, mas apenas dois estavam familiarizados com os conceitos de velocidade de obturador, diafragma e profundidade de campo (Figura 71). À pergunta, **Já tinhas feito alguns destes trabalhos**, quatro alunos responderam ter trabalhado previamente em laboratórios de fotografia e apenas uma aluna afirmou ter trabalhado em estúdio fotográfico.

Tinhas conhecimento dos conceitos de fotografia apresentados nas aulas?

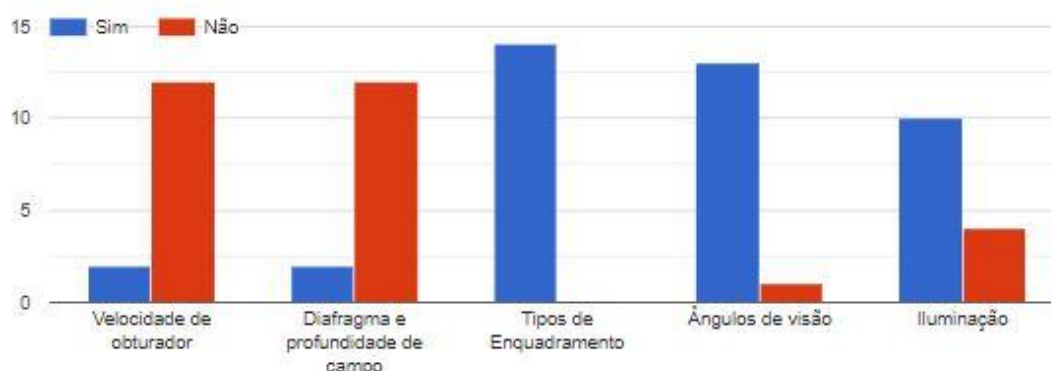


Figura 71 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - Tinhas conhecimento dos conceitos de fotografia apresentados na aula?

Ao analisarmos a resposta à pergunta acerca do que acharam da experiência de fazer fotogramas e de fotografar em ambiente de estúdio, verificámos que os trabalhos conseguiram motivar os alunos, pois estes responderam ter “gostado”, “gostado muito” ou “gostado muito e querer repetir a experiência” (Figura 72).

O que achaste da experiência de fazer estes trabalhos?

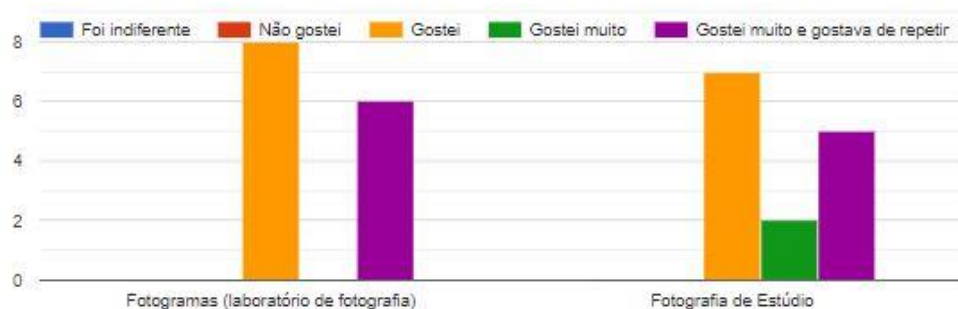


Figura 72 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - O que achaste da experiência de fazer estes trabalhos?

Na última secção do inquérito, pareceu-nos pertinente questionar os alunos sobre o seu interesse e empenho nas várias fases do trabalho (Figura 73), o que nos permitiu estabelecer relações e nos levou a refletir sobre a metodologia e as estratégias implementadas, respetivamente em cada fase, e a sua relação com o interesse dos alunos.

Como classificas o teu interesse e empenho nas várias fases do trabalho?

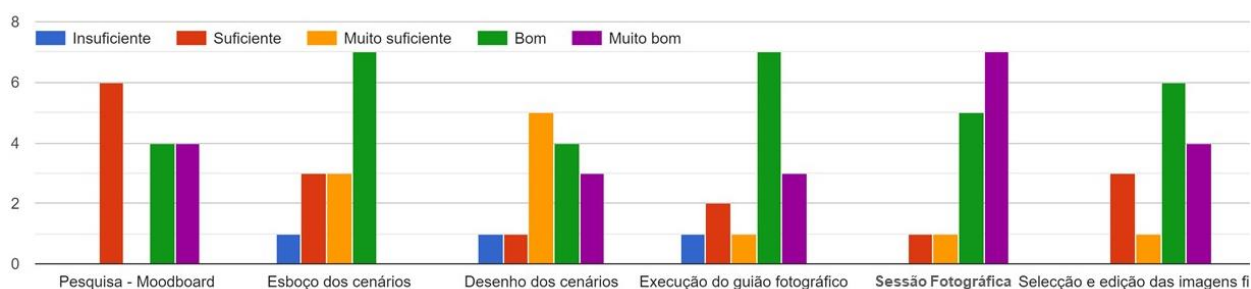


Figura 73 - Gráfico da resposta dos alunos à pergunta - Como classificas o teu interesse e empenho nas várias fases do trabalho?

Ao analisarmos as respostas, percebemos que seis alunos consideraram que o seu empenho na pesquisa foi suficiente. No entanto, a maioria dos alunos (12/14 alunos) considerou que teve um empenho bom ou muito bom na sessão de fotografia.

Como um dos objetivos propostos para a investigação foi “compreender de que forma a participação em oficinas e eventos externos à escola pode aumentar o interesse e motivação dos alunos nos projetos propostos”, perguntámos se o facto de terem realizado um projeto para uma exposição organizada pela CMA, a ser partilhado com a comunidade na Galeria Municipal, teria influenciado o seu interesse e dedicação na UT. As respostas foram variadas, mas a maioria dos alunos considerou esse factor relevante (Figura 74).

Consideras que o facto de o trabalho vir a ser exposto na galeria municipal aumentou o teu interesse e dedicação? Porquê?

14 respostas

Sim, porque vai ser a minha primeira exposição e quero que o meu trabalho seja visto por todos
Sim. O facto do trabalho vir a ser exposto faz com que tenha mais "motivação" para o realizar com mais qualidade
Aumentou algum interesse, porque transmitiu algo de 'mais importante' ao trabalho o que aumentou um pouco do esforço para a qualidade e para o processo de sessões das fotografias.
Sim porque foi uma motivação para partilhar um pouco dos nossos trabalhos
Sim, porque é uma valorização do esforço e trabalho ao ganhar alguma notoriedade que todas as pessoas que trabalham com artes almejam.
O facto de o trabalho vir a ser exposto nao me fez alterar os meus planos para o trabalho, apenas me fez ser mais cuidadosa com os detalhes e aparencia geral do trabalho.
Sim porque tive o gosto de realizar uma coisa para ser exposta e apreciada por outros
Contribuiu para o meu empenho durante todo o processo
Nem por isso, apenas me põe mais nervosa.
Sim porque percebi que mais do que estar a fazer algo que eu goste, me tinha de esforçar para fazer algo que outra pessoa também goste pelo que vai ser exposto e visto por outras pessoas.
Na minha opinião aumentou o nível de responsabilidade, mas o interesse foi o mesmo.
Sim, porque o nosso trabalho ao longo do período vai ser reconhecido para pessoas fora do contexto escolar
Sim porque participar numa exposição na galeria municipal é um privilégio. Nunca tinha participado em nenhuma exposição sem ser na escola e quis fazer o melhor possível.

Figura 74 - Respostas dos alunos

Ainda sobre a motivação, perguntámos aos alunos o que tinham achado da oficina de *Retratos com câmaras de desenhar*, realizada na Casa da Cerca. As hipóteses de resposta foram três: “Gostei muito e ajudou a despertar o interesse pela fotografia.”; “Gostei, mas não considero que tenha sido relevante para o trabalho que

desenvolvemos.”; “Não gostei da oficina.”. Todos os alunos, sem exceção, selecionaram a primeira opção, confirmando assim a pertinência desta oficina e a motivação que pode ser promovida por estas experiências, fora do espaço escolar.

Como a questão: **“O que poderia ter sido feito para que tivesses mais interesse pelo trabalho?”** foi colocada de modo aberto, analisámos todas as respostas e concluímos que: a maioria (8/14) respondeu que gostou da UT e que não mudava nada; dois alunos referiram o pouco tempo para a realização do trabalho; outros dois gostavam de ter usufruído de mais liberdade na escolha dos materiais do cenário; um aluno respondeu ter preferido trabalhar sobre um tema mais complicado; e outro aluno referiu que gostava de ter dedicado menos tempo à preparação do trabalho (pesquisa, esboços, guião) e mais tempo na fase da sessão fotográfica.

No último ponto do questionário, sugerimos que deixassem um comentário ao trabalho ou à metodologia utilizada durante as aulas. Como este foi um item facultativo, e apenas quatro alunos deixaram comentários (Figura 75).

Se quiseres deixa aqui um comentário acerca do trabalho realizado e/ou da metodologia utilizada.

4 respostas

Achei que foi um trabalho muito bem estruturado e que despertou o interesse não só para a fotografia mas também para o trabalho em grupo da turma e melhorou a entre-ajuda dos alunos.

gostei e achei interessante

Talvez o melhor trabalho que realizei nos 3 anos de secundário.

Foi sem dúvida o trabalho mais interessante e motivador que fiz durante o secundário.

Figura 75 - Respostas dos alunos

Embora apenas quatro alunos tenham respondido a este ponto (o que não é representativo), de um modo geral, os dados que recolhemos deste questionário permitiram-nos confirmar a adesão dos alunos à UT e à metodologia e estratégias utilizadas para despertar o interesse e aumentar o empenho de todos.

CONCLUSÃO

A unidade temática *Esta é a madrugada que eu esperava*, implementada numa turma de 12º ano, da Escola Secundária Cacilhas Tejo em Almada, superou as expectativas, no que diz respeito, tanto aos trabalhos realizados, como à relação estabelecida com os alunos e os professores cooperante e titular da disciplina de Oficina de Artes.

Consideramos que a escolha da tecnologia de fotografia para a realização deste trabalho foi acertada. Atualmente, os instrumentos mais utilizados para a captação de imagens são os telemóveis que, por permitirem uma maior portabilidade, convidam ao registo de todo o género de cenas, tornando mais banal o ato de fotografar. Este momento tão espontâneo, afasta-se cada vez mais da preocupação estética e pensada da imagem. Para os alunos, a fotografia é uma constante diária, fotografar tornou-se um acto banal e até inconsciente pois, como na maioria das vezes fotografam com a câmara do telemóvel, fazem-no sem pensarem, sem apreciarem o momento ou analisarem o motivo. A possibilidade de poderem utilizar a fotografia como processo de aprendizagem e de criação artística, poderá contribuir para um melhor domínio da técnica fotográfica e um melhor entendimento do conceito da fotografia como arte. Convocar uma ação que repetem diariamente e que tanto apreciam, para o estudo e representação de figuras artísticas, despertou a curiosidade e motivação dos alunos para o tema.

Assim, a proposta pedagógica de utilizar a linguagem fotográfica como meio artístico foi ao encontro dos gostos e motivações dos alunos, proporcionando-lhes também oportunidade de criar uma imagem de autoria.

Inicialmente, surgiu a necessidade de dotar os alunos de ferramentas teóricas e técnicas, mostrando como podem utilizá-las para melhorar o resultado da prática. No entanto, pensar tecnicamente a imagem trouxe algumas situações de constrangimento. Ao idealizarem previamente a imagem e o que teriam de fazer para a conseguir, alguns alunos sentiram-se falhados e frustrados – “Porque é que a imagem não fica como a idealizei?” O processo de ensino-aprendizagem criado com esta proposta promoveu

uma prática artística consciente e crítica, levando os alunos a investigar e a superarem-se, cumprindo o que é suposto acontecer num contexto de aprendizagem.

Refletindo sobre todo o projeto e analisando os objetivos propostos para os alunos, consideramos que estes foram quase todos alcançados. Os objetivos de “conhecer as referências culturais anteriores ao seu nascimento, específicas de um período político”, “perceber as condicionantes da arte nesse período histórico-político” e “compreender que as suas opções estéticas são influenciadas pelos artistas que seguem e pelos media” foram desenvolvidos através da pesquisa realizada e pela partilha gerada, não durante a apresentação do *moodboard*, mas também em conversas informais e pequenos debates, que surgiram espontaneamente no decorrer das aulas, para auxiliá-los na construção das personagens e respetivos cenários.

O objetivo de “desenvolver conhecimentos e competências no domínio da fotografia” foi o mais bem conseguido. Através da experimentação e exploração do material fotográfico, complementada com a informação mais teórica que foi sendo transmitida, os alunos ficaram a saber trabalhar com algumas técnicas fotográficas e, na maioria dos casos, ficaram com interesse por desenvolver mais esse conhecimento.

Tendo em conta os objetivos propostos do ponto de vista da docência, os que estavam relacionados com a fotografia, como “despertar interesse pela tecnologia da fotografia” e “fomentar um entendimento da fotografia enquanto objeto não só tecnológico, mas também artístico” foram bastante bem alcançados. Os alunos demonstraram, desde o início, muita motivação e interesse pela tecnologia e consideramos que a maioria, neste momento, é capaz de manusear corretamente uma câmara fotográfica *reflex*, um tripé e alguns acessórios de iluminação. Neste ponto, gostaríamos de ter conseguido explorar mais os equipamentos, o que não nos foi possível, devido ao prazo estabelecido para a exposição.

Através da análise das respostas dos alunos ao inquérito de avaliação da UT (Anexo 16), podemos constatar que o objetivo de “aumentar o grau de motivação e, consequentemente, de envolvimento/dedicação dos alunos através da participação em oficinas e eventos municipais” foi atingido da melhor maneira.

Do ponto de vista da investigação, propusemo-nos “perceber as potencialidades da disciplina de Oficina de Artes no desenvolvimento e gosto cultural e estético”. Observando o decorrer do processo de trabalho, concluímos que a disciplina apresenta muitas potencialidades, pois o programa não é redutor, contemplando várias áreas de desenvolvimento e concretização de projetos, assim como diversos temas e conteúdos. A limitação encontra-se, muitas vezes, na falta de recursos das escolas e na falta de formação dos professores para trabalhar algumas tecnologias. Neste sentido, podemos reconhecer que foi um privilégio poder implementar o projeto numa escola com laboratório e material fotográfico.

Outro objetivo da investigação foi “aferir se a metodologia (nomeadamente, a de projeto) e as estratégias implementadas foram adequadas aos alunos em questão”. Através da observação das aulas e das respostas ao inquérito de avaliação da UT, podemos confirmar que este objetivo foi igualmente alcançado. Para além disso, depreendemos que, se a metodologia e as estratégias não tivessem sido as adequadas, os trabalhos realizados não revelariam tanto domínio da técnica fotográfica e tanta qualidade estética. Alunos motivados aprendem melhor e isso refletiu-se em dúvida nos resultados alcançados neste projeto. Como defende o professor José Pacheco (2018:166), a escola não é um edifício, mas sim o fruto das relações entre as pessoas que a compõem, pois ninguém aprende se não sentir empatia e não estiver feliz.

Desta forma, durante toda a iniciação à prática pedagógica, procurámos manter uma boa relação com os alunos, respeitando as suas opiniões, aproveitando os seus conhecimentos prévios e promovendo a oportunidade de aprenderem mais, com vista a superarem-se.

O último objetivo proposto no âmbito da investigação foi “compreender de que forma a participação em oficinas e eventos externos à escola pode aumentar o interesse e motivação dos alunos nos projetos propostos.” Consideramos o envolvimento com a comunidade muito motivante, quer para alunos, quer para professores. A CMA tem vários espaços culturais e artísticos onde são desenvolvidas atividades com elevada qualidade pedagógica, logo faz todo o sentido recorrer a estas como complemento aos recursos da escola.

No nosso ponto de vista, os objetivos de “desenvolver o sentimento de pertença cultural nacional”, proposto para os alunos, e de “fazer desenvolver o sentimento de pertença a uma comunidade”, proposto para a professora, foram os que ficaram aquém do desejado. Apesar de considerarmos que os alunos gostaram de pesquisar sobre artistas que não conheciam, não conseguimos observar o reconhecimento desses artistas como relevantes para a cultura nacional ou para outros artistas mais atuais, que tivessem sido influenciados pelas suas obras. Este objetivo poderia ter sido eventualmente melhor explorado e desenvolvido recorrendo-se a uma visita de estudo a uma exposição que contemplasse obras dos artistas trabalhados, como a Coleção de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, que contempla obras de Paula Rego, Abel Manta, Vieira da Silva e Júlio Pomar, entre outros.

Esta experiência na Escola Secundária Cacilhas-Tejo foi muito enriquecedora, pois apesar de já termos mais de doze anos de docência, aprende-se muito a observar as práticas e métodos de outros professores. As conversas informais que surgiram com os professores foram também muito importantes para a reflexão, que é necessária a qualquer professor fazer, a fim de poder melhorar e evoluir. A observação e reflexão são muito importantes em qualquer aprendizagem. Poder observar várias atividades, diferentes formas de ensinar e de comunicar com os alunos é uma excelente oportunidade de aprender a fazer.

O ensino secundário permite um maior aprofundamento dos conteúdos e, por isso, pudemos ter a oportunidade de implementar um projeto na área da fotografia, uma das nossas tecnologias de eleição, o que se tornou uma experiência muito gratificante, motivando-nos a aprender e explorar mais este nível de ensino.

BIBLIOGRAFIA

- Barbosa, Ana Mae. (1998) *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte,
- Barbosa, Ana Mae (2010) *A Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez
- Bauret, G. (1992). *A Fotografia - história, estilos, tendências e aplicações*. Lisboa: Edições 70.
- Bayer, R. (1995) *História da Estética*. Coleção Teoria da Arte, volume 4. 1ª edição. Lisboa:Editorial Estampa.
- Brilhante, M. J. (2007). *A Educação Artística em Portugal: Algumas evidências. Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Casa da Música.
- Câmara Municipal De Almada (s.d.) Acedido a maio de 2019. Disponível em: www.m-almada.pt/
- Canuto, R. (2003) *Manifeste Des Sept Arts*. Bibliotheque Du Moyen Age. France: Segurier
- Calado, M. (2010) *Reflexões sobre o papel da História de Arte numa perspectiva sociológica a nível do ensino*. Arte e Sociedade em Actas das Conferências. Lisboa: FBAL. Acedido a junho 2019.
- Casa da Cerca – A Casa do Desenho, 25 anos de Casa da Cerca Centro de Arte Contemporânea [desdobrável] Almada; Câmara Municipal da Almada; 2018.
- Castro, L. & Ricardo, M. (1993) *Gerir o Trabalho de Projecto – Guia para a flexibilização e revisão curriculares*. Coleção: Educar Hoje. Lisboa: Texto Editora
- Charréu L. & Vohlgemuth L. (2018) “*Ars locus: Ambientes e aprendizagens artísticas na construção de significado por jovens portugueses que frequentam os ensinios secundário e superior.*” Pp. 400-402. Transformar, Criar, desafiar: o VII Congresso Matéria-Prima
- Conferência Nacional De Educação Artística. (2007). *Educação Artística: Conceito(s) e terminologia(s)*. Coimbra: Instituto Português da Juventude. Disponível em : <http://www.educacao-artistica.gov.pt/Coimbra/CoimbraA.pdf>
- Daguerre, L. (s.d.) Daguerreótipo. In Trachtenberg, A. (2013) *Ensaio Sobre Fotografia*. Pp. 31-33. Lisboa: Orfeu Negro

- Decreto Lei nº46/86 de 14 de Outubro *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. Assembleia da República. Lisboa
- Decreto Lei nº344/90 de 2 de novembro *Diário da República n.º 253/1990, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa
- Decreto Lei nº17/2016 de 4 de abril *Diário da República n.º 65/2016, Série I*. Ministério da Educação. Lisboa
- Dewey, J. (2008) *El Arte Como Experiência*. Barcelona:Editorial Paidós
- Dias, C. M. & Morais, J. A. (2004). *Interação em sala de aula: Observação e análise*. Referência, n.º 11 (pp.49-58). Disponível em: http://www.esenfc.pt/public/index.php?module=rr&target=publicationDetails&pesquisa=&id_artigo=38&id_revista=5&id_edicao=10
- Efland, A. (1995). *Change in the conceptions of art teaching*. pp. 25-40 In Neperud, R. W. (Ed.), *Context, content and community in art education: beyond post modernism*. New York: Teachers College Press
- Escola Secundário Cacilhas-Tejo (s.d.) *CrITÉrios e Instrumentos de Avaliação de Competências: Oficina de Artes, 12º ano*. Acedido a dezembro de 2018. Disponível em: http://soliw.org/site/images/esct/cch/av/ca_cch_ofiart_12.pdf
- Escola Secundária Cacilhas-Tejo. (2016) *Projeto Educativo 2016-2019*. Acedido a setembro de 2018. Disponível em: http://soliw.org/site/images/esct/docs_orientadores/PEE_2016_2019_.pdf
- Escola Secundário Cacilhas-Tejo (2018) *Referencial de Avaliação para 2018-2019*. Acedido a julho de 2019. Disponível em: http://soliw.org/site/images/esct/cch/refaval_ESCT_10_2018_19.pdf
- Fleming, D. (2002). *Política Educativa: objectivos*. Pp. 20-28, Atas do Encontro Museus e Educação. Edição: Instituto Português de Museus, Lisboa.
- Freire, F. (1974) *Uma educação para a Liberdade*. Porto: Textos marginais.
- Freire, P. (2010) *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Fróis, J. (2008) *Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas*. Revista museologia.pt, nº2/2008
- Fróis, J. P. (2012) Prefácio. In Vygotski, L. S. (2012) *Imaginação e Criatividade na Infância*, traduzido por João pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro

- Gonçalves, L. & Alírio, E. (2005). *Programa de Oficina de Artes - 12º Ano*, Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Portugal: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
- Goulão, F. & Bahia, S. (2013) A Diversidade cultural e social dos alunos in Veiga, F. (coord.) *Psicologia da Educação - Teoria, Investigação e Aplicação*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Hauser, A. (1973) *A Arte e Sociedade*. Lisboa: Editorial Presença.
- Hernández, F. & Ventura, M. (1998) *A Organização do currículo por projetos de trabalho: O conhecimento é um caleidoscópio*. 5ª edição. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, F. (1998a). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Hernández, Fernando (2000) *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Hernández, F. (2002) *El Área de «Didáctica de la Expresión Plástica»: Entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de Intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos*. Pp. 111-136, Revista de Educación: Didácticas Específicas. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Hernández, F. (2003), *Educación y Cultura Visual*, Barcelona: Octaedro.
- Langford, M. (1993) *Fotografia – Guia Prático*. Minho: Civilização Editora
- Langford, M. (1996) *Fotografia Básica*. 4ª edição. Lisboa: Dinalivro
- Lara, R. (2009). *Avaliação do ensino e aprendizagem em arte: O lugar do aluno como sujeito da avaliação*. Universidade Estadual Paulista – Unesp Instituto De Artes Programa De Pós-Graduação Em Artes. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86960/lara_rsb_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Editora mestre Jou.
- Machado, A. R. (2014). *Retrato e identidade: o retrato fotográfico como espaço de exploração da identidade*. Relatório de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Artes Visuais no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, R. (1998) *A Arte de Ensinar: Dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas

- Martins, P. (2008). *A inclusão pela arte: Museus e públicos com deficiência visual*. Pp. 31-32. Dissertação de Mestrado em Museologia e Museografia – Universidade de Lisboa. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes. Lisboa
- Martins, G. (coord.) (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto: Porto Editora.
- Navarro, A. (s.d.) *Metodologia e Historia del Arte*. Textos B.U.P. de Editorial Silos. Castilla y León: Editorial Miñón
- Nogueira, S. & Bahia, S. (2006) *A Avaliação da Criatividade ou a necessidade de criatividade na Avaliação*. Revista Lusófona de Ciências da Mente e do Comportamento.
- Pacheco, J. (2018) *Um compromisso ético com a educação*. Pp. 165-166. Lisboa: Edições Mahatma
- Penha, P. (2012) *A Imagem Gráfica da Quinzena da Juventude de Almada: O ensino profissional e a sua articulação com a comunidade local*. Dissertação de Mestrado.
- Prazeres, A. & Moreira, A. (2018) *A participação em concursos e a colaboração com entidades locais como motivação para a aprendizagem*. Pp 74-82, Transformar, Criar, desafiar: o VII Congresso Matéria-Prima
- Read, H. (2010) *Educação pela arte*. Lisboa: Edições 70
- Robinson, H. (s.d.) Idealismo, Realismo, Expressionismo. Pp. 105-111. In Trachtenberg, A. (2013) *Ensaio Sobre Fotografia*. Lisboa: Orfeu Negro
- Sena, A. (1998) *História da Imagem Fotográfica em Portugal – 1839-1997*. Porto: Porto Editora.
- Selistre, J. (s.d.) *A Importância do Método Sociológico como análise de obras de arte*. volume 3. Trabalhos completos. III Seminário Internacional de Língua, Literatura e Processos Culturais. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul.
- Silva, S. (2006) *Museus e públicos: estabelecer relações, construir saberes*. Revista Turismo e Desenvolvimento nº5.
- Silva, C. (2010) *A cultura visual na educação artística: entre Sila e Caribdes*. Dissertação de Mestrado. pp. 14-22. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2354/2/ULFBA_TES360.pdf

- Sousa, A. (2003a) *Educação pela arte e artes na educação*. 1º volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b) *Educação pela arte e artes na educação*. 3º volume – Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Ana (2007) *A formação dos professores de artes visuais em Portugal*. Dissertação de Mestrado. pp. 22-114. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/640/1/22344_ULFBA_TES259.pdf
- Sousa, A.(2016) *Novos paradigmas, novas práticas? A didática na formação de professores de artes visuais em Portugal*. Pp. 143-169. Tese de Doutoramento. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/26681/1/ulsd730314_td_Ana_Sousa.pdf
- Sousa, R. (1992) *Ver e Tornar Visível*. Lisboa: Universidade Aberta
- Talbot W. (s.d.) Breve Esboço Histórico da Invenção da Arte. In Trachtenberg, A. (2013) *Ensaaios Sobre Fotografia*. Pp. 45-53. Lisboa: Orfeu Negro
- Trachtenberg, A. (2013) *Ensaaios Sobre Fotografia*. Pp. 11-17. Lisboa: Orfeu Negro
- Valqueresma, A. & Coimbra, J. (2013) *Criatividade e Educação - A educação artística como o caminho do futuro?*. Educação, Sociedade & Culturas, nº 40.
- Vilas-Boas, A. (2010) *O que é a Cultura Visual?*. Porto: AVB
- Vygotski, L. S. (1991) *A formação social da mente*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 4a edição brasileira. São Paulo.
- Vygotski, L. S. (2012) *Imaginação e Criatividade na Infância*, traduzido por João pedro Fróis. Lisboa: Dinalivro
- Wentzel, K. R. (2009) *Students' Relationships with Teachers as Motivational Contexts*. in Wentzel, K. R., Miele, D. B. Handbook of Motivation at School. Routledge: New York.
- Zayas, M. (s.d.) Fotografia e Fotografia Artística. In Trachtenberg, A. (2013) *Ensaaios Sobre Fotografia*. Pp. 139-145. Lisboa: Orfeu Negro